

The background is an abstract, textured composition of various colors including red, green, blue, purple, and yellow. It features overlapping geometric shapes and a grid-like pattern, possibly created with a screen or a similar technique. The overall effect is dynamic and layered.

ROSELI FISCHMANN

**escritos e vividos**

educação, pluralidade e laicidade do estado

# **escritos e vividos**

educação, pluralidade e laicidade do estado

## Conselho Editorial:

**Alberto Filipe Araújo**, Universidade do Minho, Portugal

**Alessandra Carbonero Lima**, USP, Brasil

**Ana Guedes Ferreira**, Universidade do Porto, Portugal

**Ana Mae Barbosa**, USP, Brasil

**Anderson Zalewski Vargas**, UFRGS, Brasil

**Antonio Joaquim Severino**, USP, Brasil

**Aquiles Yañez**, Universidad del Maule, Chile

**Belmiro Pereira**, Universidade do Porto, Portugal

**Breno Battistin Sebastiani**, USP, Brasil

**Carlos Bernardo Skliar**, FLASCO Buenos Aires, Argentina

**Cláudia Sperb**, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil

**Cristiane Negreiros Abbud Ayoub**, UFABC, Brasil

**Daniele Loro**, Università degli Studi di Verona, Itália

**Elaine Sartorelli**, USP, Brasil

**Danielle Perin Rocha Pitta**, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil

**Edesmin Wilfrido P. Palacios**, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador

**Gabriele Cornelli**, Universidade de Brasília, Brasil

**Gerardo Ramírez Vidal**, Universidad Nacional Autónoma de México

**Jorge Larossa Bondía**, Universidade de Barcelona, Espanha

**Ikunori Sumida**, Universidade de Kyoto, Japão

**Ionel Buse**, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia

**Isabella Tardin Cardoso**, UNICAMP, Brasil

**Jean-Jacques Wunnenberger**, Université Jean Moulin de Lyon 3, França

**João de Jesus Paes Loureiro**, UFPA, Belém, Brasil

**João Francisco Duarte Junior**, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

**Linda Napolitano**, Università degli Studi di Verona, Itália

**Luiz Jean Lauand**, USP, Brasil

**Marcos Antonio Lorieri**, UNINOVE, Brasil

**Marcos Ferreira-Santos**, USP, Brasil

**Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio**, USP, Brasil

**Marian Cao**, Universidad Complutense de Madrid, España

**Mario Miranda**, USP, Brasil

**Patrícia P. Morales**, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador

**Pilar Peres Camarero**, Universidad Autónoma de Madrid, España

**Rainer Guggenberger**, UFRJ, Brasil

**Regina Machado**, USP, Brasil

**Roberto Bolzani Júnior**, USP, Brasil

**Rogério de Almeida**, USP, Brasil

**Soraia Chung Saura**, USP, Brasil

**Walter Kohan**, UERJ, Brasil

ROSELI FISCHMANN

# **escritos e vividos**

educação, pluralidade e laicidade do estado

DOI: 10.11606/9786587047461

· FEUSP

SÃO PAULO, SP  
2023

© 2023 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Revisão da autora



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

F529e Fischmann, Roseli

Escritos e vividos: educação, pluralidade e laicidade do estado /  
Roseli Fischmann. -- São Paulo: FEUSP, 2023.

3.591 Kb; PDF

ISBN 978-65-87047-46-1(E-book)

DOI: 10.11606/9786587047461

1. Pluralidade cultural 2. Laicidade do estado 3. Religiões 4. Educação  
5. Direitos humanos (Educação) 6. Ensino religioso 7. Escolas Públicas I. Título

CDD 22<sup>a</sup> ed. 37.047

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

### **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda Nascimento Arruda

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: [spdf@usp.br](mailto:spdf@usp.br) / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

# SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	11
Construir uma instituição: décadas iniciais da Faculdade de Educação da USP	23
Vida Humana, Práticas Organizacionais e a Escola	65
Educação, democracia e a questão dos valores culturais	82
Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil	101
Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade	123
Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional	136
Do preconceito à solidariedade	166
O direito do outro	168
Estigmatização	171
Desracializar o debate	175
As arestas da (des)igualdade	178
Cidades contra o racismo	181
Constituição brasileira, direitos humanos e educação	194
Nas escolas, não: entrevista de Roseli Fischamann	215

Equívocos ecumênicos	223
Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto	225
Ainda o Ensino Religioso em Escola Públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema	233
Ameaça ao Estado laico	244
De cidadãos e de santos	246
Lula e o Estado laico	248
A imprensa em falta com o Brasil	251
Liberdade de crença, Estado laico e Magistratura	260
Estado laico, Estado de todos	264
Acordo contra a cidadania	270
Laicidade ameaçada, democracia desprezada: acordo Brasil-Vaticano	272
Silêncio Obsequioso? Omissão da mídia sobre o acordo com o Vaticano	279
Entrevista: Escola pública não é lugar de religião	284
Educação laica (nas escolas públicas): uma questão política, cultural e de direito	290
Escola laica, liberdade e igualdade	309
Uma aliança contra a República, contra a Constituição e contra a Cidadania	312

Da laicidade do Estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da Educação	342
Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF	360
Discurso por ocasião da entrega do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz	375
Construir a paz – Givat Haviva	378
Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação)	381
Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola	396
Entre Sobreviventes e Profetas: o que resta de Auschwitz	415
Fonte dos textos	438
<b>Caderno de Testemunhos</b>	<b>443</b>
Roseli Fischmann: uma vida dedicada à educação Carlota Boto	444
Saudação pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação Rogério de Almeida	447
Homenagem a Roseli Fischmann Carmen Sylvia Vidigal Moraes	450
Testemunho da Área de Cultura, Filosofia e História da Educação Cristiane Maria Cornelia Gottschalk	458
Uma pesquisadora ativista em defesa da escola pública laica Denise Carreira	462



Relato sobre Roseli Fischmann Solange Cleide Francisco	466
Roseli Fischmann: presença-presente Daniel Munduruku	468
Testemunho Edson Lopes Cardoso	471
Testemunho Esther Ferreira dos Santos	472
Roseli, uma ode às raízes e aos trajetos Inaicyra Falcão dos Santos	475
À Mestra Roseli Fischmann com carinho Jacira Helena do Valle Pereira Assis	478
O (re) Conhecimento Merenice Merhej	481
Pescadora de flores belas, raras & invisibilizadas Rafael dos Santos	483
Para quem me ensinou a 'suspender o céu' Sônia Araújo	486
Uma caminhada que tem sido um trabalho em dupla Thiago dos Santos Molina	488
Pronunciamento da homenageada Professora Emérita Roseli Fischmann	490

# Apresentação

Este livro é um livro especial. Além de reunir artigos acadêmicos, textos de jornal, entrevistas, conferências e outros escritos e vividos de Roseli Fischmann, também reúne um conjunto de testemunhos que a homenageiam por ocasião da outorga do título de Professora Emérita da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tão distinta e merecida conquista coroa uma trajetória que se confunde com a própria história da Faculdade de Educação, como a leitora e o leitor compreenderão ao se deparar com o primeiro capítulo do livro: Construir uma instituição: décadas iniciais da Faculdade de Educação da USP. Além da participação intensa na consolidação da FEUSP – como aluna ingressante em 1971, logo após a criação da faculdade, e como professora desde 1975 – Roseli Fischmann é pioneira na orientação de pesquisadores afro-brasileiros e indígenas, tendo redigido o documento Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-2017), o qual, nas palavras da diretora da FEUSP Carlota Boto, em texto que integra este livro, “preparou o caminho para a promulgação e implantação de duas leis relevantes, que vieram corrigir injustiças históricas, ligadas ao ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira, bem como ensino da relevância da História e Cultura dos Povos Indígenas em todo o sistema nacional”.

Roseli Fischmann é também referência obrigatória sobre o tema do ensino religioso nas escolas públicas e a relação entre Estado laico e educação. Quando houve o debate sobre o Acordo Brasil-Santa Sé, Roseli participou de audiência pública com o Ministro Luiz Roberto Barroso no STF defendendo o estado laico e o direito à educação pública de qualidade (o texto integra este livro). Mas seu campo de atuação é ainda mais amplo, atuando nos temas da defesa da liberdade de consciência e defesa/promoção dos direitos de minorias, defesa da liberdade de crença, filosofia da educação e políticas públicas de educação de maneira geral. Participa também como Expert UNESCO para a Coalização de Cidades contra Racismo, Discriminação e Xenofobia, além de outras atividades realizadas na entidade, e é Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Além desses qualificativos acadêmicos que fazem jus ao título de professora emérita, os quais se comprovam nas páginas que se seguem, há a dimensão pessoal, afetuosa e doce da Roseli. É o que atestam os depoimentos que fazem parte do Caderno de Testemunhos, no qual comparecem homenagens da diretora da FEUSP, do chefe do EDA, da proponente do título, de numerosos orientandos, amigos e amigas. Esses textos ajudam o leitor a dimensionar, para além dos afetos que conviver com ela propicia, a importância da Profa. Emérita Roseli Fischmann para a história e o pensamento da educação brasileira, na qual ocupa lugar de merecido destaque por todas as relevantes contribuições que ofereceu e tem ofertado, como se observa neste livro que a leitora e o leitor têm diante dos olhos. Boa leitura!

Rogério de Almeida

## Introdução

Preciso dizer, inicialmente, da honra incomparável e da profunda emoção que me proporciona a Congregação da FEUSP, sob a presidência de sua Diretora, e minha amiga querida de longa data, Professora Doutora Carlota Boto, ao decidir me outorgar o título de Professora Emérita, a partir de proposta da tão querida amiga e colega desde 1975, Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes e, com ela, o Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, o EDA, que ela chefiava naquele momento.

A Professora Carmen, ao me comunicar a decisão do EDA, e em meio a toda emoção que nos tomou, disse-me que me seria também oferecido um livro comemorativo desse relevante momento de minha vida acadêmica e pessoal, contando com o Professor Doutor Rogério de Almeida, atual Chefe do EDA e estimado amigo e colega de Departamento e de área na Pós-Graduação da FEUSP.

A elaboração deste livro tornou-se, assim, uma jornada preparatória do momento que viria a acontecer, o da cerimônia da outorga do título de Professora Emérita, durante a qual contei com o Prof. Rogério como interlocutor especial, aprofundando nosso contato de modo único e belo, além de outras colaborações com outras pessoas, que foram ocorrendo, por meio de diálogos aqui e ali, e mesmo unilateralmente por memórias de pessoas queridas que já se foram, ou que há tanto tempo não encontro. Por isso, este não é apenas um livro. É vida pulsante. Daí o título “Escritos e Vividos”. É uma seleção que foi realizada dentre os tantos artigos, capítulos, entrevistas, trabalhos enfim, que escrevi e vivi até o presente. Em conversa preliminar com Profa. Carmen

e Prof. Rogério, decidimos que a seleção deveria incluir tipos diversos de trabalhos, procurando oferecer pequenas amostras de por onde andou minha reflexão, trabalho e vida. A propósito, sou grata ao Prof. Rogério pela paciência e cuidado com que recebeu minhas idas e vindas na definição dos textos que finalmente compuseram o livro.

Aprendi do Professor Doutor Herbert C. Kelman, de abençoada memória, que me convidou e foi meu *sponsor* por dois anos acadêmicos na Universidade Harvard quando lá atuei como *Visiting Scholar* e *Research Scholar*, junto ao Departamento de Psicologia Social, que alguém que pesquisa pode ser denominado, como ele o fazia em relação a si mesmo, de *scholar-practitioner*. Ou seja, a porção acadêmica do pesquisador ou da pesquisadora encontra cooperação permanente com a prática vivida no seu campo de estudo e vice-versa.

Para mim, essa tem sido uma questão existencial, de postura ética frente ao trabalho e à vida. Trata-se de buscar a prática do que aprendi na teoria, ou do que constitui achado em minhas pesquisas, ou, ainda, de extrair a teoria daquilo que a prática, minha ou de outras pessoas com quem convivi e convivo, me demonstra. Por isso o termo *scholar-practitioner* ressoou tanto para mim quando o encontrei nos escritos e falas de Herb Kelman, ele mesmo um notável exemplo de ser humano, cientista, pesquisador, acadêmico, docente.

Dessa forma, a escolha de textos para compor este livro teve como norte essa característica estrutural de meu trabalho e vida, Há muitos outros textos e mesmo outros materiais que poderiam ter sido utilizados, por isso a definição dessa escolha não foi simples, mas uma vez encontrado o caminho, foi possível definir o que e como integrar para esta publicação.

Vale mencionar, como informação de abertura, que os 36 textos que integram este livro foram publicados originalmente entre 1994 e 2022, em periódicos acadêmicos, livros, documentos, jornais e magazines que são detalhadamente mencionados com sua referência completa, como se verá. Destaco também que renovo meus agradecimentos pela honra da publicação que anteriormente foi dada a cada artigo, capítulo, discurso ou entrevista. São republicados, aqui, no âmbito de uma obra de livre acesso, disponível de modo aberto na Internet para qualquer pessoa que se interessar pelos trabalhos. Condiciona-se, como de praxe, qualquer citação à menção de autoria e da fonte de publicação, indicando este livro e, sempre que possível, a informação sobre a publicação original, também.

Ainda quanto à parte estrutural, o livro reúne **36 textos, a saber:** 17 artigos anteriormente publicados em periódicos com política seletiva de avaliação entre pares (dos quais, 4 artigos em publicação de associações diversas, sociedades científicas, observatórios.); 12 artigos publicados em jornais, especificamente, Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo, Correio Braziliense, O Globo; 4 capítulos de livros (que não foram publicados como livros eletrônicos, mas apenas impressos em papel); 2 entrevistas publicadas em magazines de grande circulação nacional; 1 discurso feito em cerimônia internacional e disponibilizado em inglês e francês no Portal da UNESCO, Paris.

O primeiro artigo, *Construir uma instituição: décadas iniciais da Faculdade de Educação da USP*, escrito no final de 2021, oferece o testemunho da minha vivência na FEUSP (na linha da literatura de testemunho) de 1971, quando lá ingressei como jovem estudante de 17 anos de idade, aos dias atuais, quando e onde ainda trabalho, de modo ininterrupto, 52 anos depois. Há uma ênfase no papel do EDA na Faculdade, sim, mas há a visão de uma geração de jovens mestrands e mestrandos que iniciaram sua vida docente como “auxiliar de ensino”, denominação estatutária de então, e que constituíam cerca de 85% do corpo docente da FEUSP, instalada na Cidade Universitária em 1970. Ainda está em progresso a continuidade desse artigo, que valoriza, de modo especial, a construção coletiva que se fez nas décadas de 1970 e 1980, criando os fundamentos para a Instituição que cresceu e acolhe atualmente um número significativo de pessoas, em diferentes papéis, como estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo.

O segundo artigo, *Vida humana, minorias, práticas organizacionais e a escola*, foi escrito no final de 1996, tendo por objetivo apresentar uma reflexão teórica que permitisse articular questões inerentes ao EDA, quanto a práticas organizacionais e a escola, claramente presentes nos primeiros 20 anos de minha atuação docente e como pesquisadora na FEUSP, com temas a que vinha me dedicando desde o final dos anos 1980, como a superação da discriminação e do preconceito, a relação entre o Estado e as religiões, possibilidades de paz e conflito nos contatos entre religiões, direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, direitos das mulheres, superação do racismo (expressão que usava, então), pluralidade cultural. Tinha, aliás, acabado de redigir o documento do tema transversal Pluralidade Cultural, como parte da equipe dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, que entraram em vigor em janeiro de 1997. Foi um grande esforço de pesquisa, buscando refletir sobre diversas fontes teóricas que vinham

fundamentando, de modo interdisciplinar, minhas pesquisas, com vistas a exprimir o que se afigurava, para mim, como um novo campo de pesquisa, denso, complexo, clamando por trazer vida às propostas teóricas e, ao mesmo tempo, lançar um olhar crítico fundamentado à prática vivida, enriquecendo o papel dos estudos de organização escolar, administração escolar, políticas públicas educacionais.

Dessa forma, para constituir do terceiro ao décimo primeiro textos, a escolha recaiu sobre trabalhos que trazem resultados de pesquisas que venho desenvolvendo como um tipo de *work-in-progress* permanente desde o final dos anos 1980, em torno do tema da discriminação, com especial foco nas questões etno-raciais, religiosas, minorias diversas e do racismo. Foram escritos entre 1994 e 2020, sendo cinco deles publicados em três diferentes jornais com circulação nacional, sendo reproduzidos em blogs, websites, boletins de universidades, órgãos públicos, organizações não-governamentais; um deles foi traduzido para o espanhol e divulgado pela ONU Mulheres, então denominada UNIFEM. Foram escolhidos também porque têm significado especial por seu vínculo com conquistas na esfera pública, nas quais a autora, e o grupo de pesquisa que coordena, tiveram participação. A seguir, cada um deles é brevemente apresentado.

O trabalho *Educação, democracia e valores culturais* foi escrito em 1995, sendo apresentado inicialmente no Encontro Anual da International Society of Political Psychology, em Washington, D.C. Serviu, a propósito, nessa versão do evento, como base para que a equipe do então Secretaria de Ensino Fundamental compreendesse a proposta que vinha desenvolvendo desde 1994 com minha valorosa equipe no Grupo de Pesquisa Discriminação, Preconceito, Estigma, com projeto financiado pela Fundação MacArthur, de Chicago, e CNPq. Mediante essa compreensão, surgiu o convite para que eu fizesse a proposta e redigisse o documento *Pluralidade Cultural*, uma honra histórica que tive, daí a importância de sua presença no livro.

O texto *Estratégias de Superação da Discriminação Étnica e Religiosas no Brasil* foi escrito em 1998, no marco do Cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para seminário internacional e publicação organizada pelo IPRI - Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI) é um órgão da Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), do Ministério das Relações Exteriores. Traz reflexões sobre direitos de minorias, bem como informações sobre o Grupo de Pesquisa Discriminação, Preconceito, Estigma, já citado, tanto em termos de processos ligados a políticas públicas

e defesas de direitos em que o grupo esteve presente, como a aspectos conceituais vinculados ao projeto de pesquisa que se encontra na base de seus trabalhos, citado no parágrafo acima, e que fundamentam o processo de pesquisa e intervenção educacional.

O quinto texto, *Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade*, escrito em 2005, atualiza algumas das bases conceituais das pesquisas que vinha desenvolvendo, inclusive referenciando meu texto publicado pelo IPRI, especialmente com o objetivo de explicitar relações entre a pluralidade cultural, tal como tratada no documento já citado dos PCNs, a pesquisa educacional e práticas de pesquisa que vinham relegando a segundo ou terceiro plano, ou simplesmente ignorando, os vínculos entre epistemologia e vivências culturais, ignorando assim autores relevantes que propiciam recuperar e explicitar esses vínculos. Algumas das pessoas que havia orientado até aquele momento foram citadas como exemplos, ao lado de outros, como Fanon. Felizmente esse apelo de 2005 finalmente tem sido ouvido em tempos mais recentes.

Vinculado a essas mudanças no tempo, considerando o que se acumulou em termos de produções teóricas e, ao mesmo tempo, especialmente, em termos de consciência coletiva e conquista social e políticas, é apresentado o sexto texto, denominado *Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional*. Esse trabalho é um dos melhores exemplos dessa pesquisa em progresso ao longo de décadas. Assim, teve uma primeira versão parcial publicada em 2005, no periódico *Higher Education Policy*, publicação da International Association of Universities, entidade vinculada à UNESCO. Posteriormente, alguns dados dessa publicação foram aproveitados, recebendo nova abordagem, dirigida a um estudo ligado à temática das imigrações, para apresentação na Universidade de Osaka, no Japão, em 2008, no âmbito de um projeto coordenado pelo Professor Sedi Hirano, de cooperação da USP com a referida universidade, quando do centenário da Imigração Japonesa ao Brasil. Foi o centro de estudos de Osaka envolvido no projeto, que lá recebeu nosso grupo brasileiro, que publicou um livro especial sobre essa cooperação internacional, do qual esse novo estudo foi apresentado como um capítulo de livro. Já em 2020, a revista *PesquisEduca*, da Universidade Católica de Santos, interessou-se em publicar um artigo que representava uma nova publicação, que trazia a tradução de trechos do trabalho apresentado no Japão, mas atualizava os dados e, em especial, apontava avanços e conquistas no nível social.

Já o artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo em 1994, intitulado *Do preconceito à solidariedade*, resultou de uma reação à exploração que vinha se fazendo do debate que ficou conhecido como “a curva de Bell”, que tentava justificar a desigualdade sócio-econômica evidentemente marcada por características raciais, com argumentos supostamente científicos que estabeleceriam uma “hierarquia” de níveis de quociente intelectual entre indivíduos de diferentes raças. Foi também uma cooperação com a ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância, propiciada pela Fundação MacArthur, de Chicago, cujo fellowship que recebi, em seleção pública, estava então se iniciando. Era um momento de grande articulação social em busca da defesa dos direitos humanos, sendo essa cooperação apenas um exemplo.

O texto *O direito do outro*, também publicação na Folha de S. Paulo, em 1996, acabou por se expandir, mas começou como o que seria uma carta aberta a famoso comediante que utilizava o horário nobre do canal de televisão de maior audiência no Brasil para apresentar um programa, dito humorístico, para apresentar formas diversas de preconceito e discriminação, que se espalhavam pelo cotidiano da população (o que atualmente seria chamado de “viralizar”), atingindo, com repetidos gestos de humilhação e estigmatização, a tantas pessoas, que se viam intimidadas até a se defender, porque tudo não passaria de uma “brincadeira”, que deveria ser encarada “com humor”, diziam.

O artigo seguinte, *Estigmatização*, foi publicado em 2001 no Correio Braziliense, jornal no qual assinei uma coluna de opinião por muitos anos, semanalmente, por um bom tempo, depois quinzenal, entre o ano de 2000 e 2006, contando com a presença elegante, culta e experiente de Dad Squarizi como editora. O tema da estigmatização tem sido abordado no grupo de pesquisa, que coordeno e o inclui em seu nome, como parte da problemática do preconceito e da discriminação. Por isso, naquele momento, decidi tratar de modo mais aprofundado esse termo que frequentemente aparecia sem o cuidado merecido, sendo, sobretudo, às vésperas da Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, realizada de 29 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. Vale lembrar que o Correio Braziliense, antes de a Internet transformar-se no principal meio de divulgação de informação (e, lamentavelmente, de desinformação, também), era considerado o principal jornal de Brasília, aquele que autoridades federais e políticos tinham à sua frente logo cedo para acompanhá-los no café da manhã. Foi também dos primeiros



jornais brasileiros a manter um website com seus editoriais, artigos de opinião e suas matérias jornalísticas diárias, oferecidas gratuitamente, naquele momento.

O artigo *Desracializar o debate*, publicado na Folha de S. Paulo, em 2006, bem como *As arestas da (des)igualdade*, publicado n'Ó Estado de S. Paulo, em 2008, debruçam-se sobre o tema das ações afirmativas de reserva de vagas, nos processos de seleção para ingresso ao ensino superior, mediante critérios raciais, tendo como pressuposto a imensurável dívida social, em especial em matéria de educação escolar, que o Brasil tem para com a sua população negra. A publicação do “Estadão” foi resultado de um convite que a jornalista Laura Greenhalgh me dirigiu para escrever sobre o tema, como uma das pessoas vinculadas ao mundo acadêmico que assinara o manifesto a favor das cotas, como era referido aquele documento coletivo que surgira em resposta ao polêmico, ácido e abrasivo manifesto contra as cotas que havia sido assinado por 114 intelectuais e artistas, provocando um grande debate público, e integrando um movimento contra universidades que já aplicavam o sistema de cotas, como a UERJ e a UNB, que levara, inclusive, a que fossem ajuizadas perante o Supremo Tribunal Federal: a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285, ambos de relatoria do ministro Ricardo Lewandowski; e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, relatada pelo Ministro Ayres Brito, atualmente aposentado. A título de atualização, em 26 de fevereiro de 2022, a Folha publicou matéria, na Ilustríssima, trazendo depoimentos de (pelo menos) 11 signatários que, decorridos 16 anos, haviam mudado de opinião, passando a respeitar e a ser a favor das cotas. O texto que mencionei anteriormente, e integra este livro, *Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional*, traz análises da mudança de linha editorial em relação às cotas, de fato um giro de 180 graus, tanto da Veja, comparando capas da revista, uma de 2007 e outra de 2019, como da Globo, por intermédio de um caso havido na programação da GloboNews em 2020. Ou seja, o tempo e a prática inclusiva demonstraram o equívoco daquele “manifesto”, que identificou o combate às cotas a uma postura “democrata”.

O décimo segundo texto, *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*, tem um significado especial, tanto pelo tema como pela ocasião. É que traz o texto de abertura da 31ª Reunião Nacional da ANPEd que, muito honrada, fui convidada a proferir pela Diretoria da ANPEd e Comissão Organizadora daquela reunião. Aquele

momento foi especial, também, por articular duas datas significativas celebradas em 2008: os 20 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, e os 60 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os textos que vão do décimo terceiro ao décimo sexto, referem-se a matérias que repercutiam fatos havidos em relação ao ensino religioso em escolas públicas (facultativo para o aluno e a aluna pela Constituição Federal), em São Paulo e em nível nacional, no período entre 1995 e 2004, ou seja, entre o período prévio à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, e a época em que se iniciaram as articulações e preparação de textos para a assinatura do Acordo Santa Sé - Brasil. Assim, vejamos um a um.

O décimo terceiro texto é *Nas escolas, não*, entrevista realizada pela jornalista Arlete Salvador e publicada pela Revista Veja em 8 de novembro de 1995, na editoria Páginas Amarelas, quando atuei como representante das universidades públicas estaduais na Comissão Especial para o Ensino Religioso do Governo do Estado de São Paulo.

O décimo quarto texto, *Equívocos ecumênicos*, foi publicado no jornal Folha de S. Paulo em maio de 1997, quando se articulavam projetos de lei para alterar o Art. 33 da Lei n. 9.394/96, ou seja, as diretrizes para oferta do ensino religioso em escolas públicas. O artigo procurou discutir o que era então uma das mais fortes reivindicações da Igreja Católica, qual seja, a de que o ensino religioso nas escolas públicas, que, repetindo, é facultativo para os alunos e alunas, assumisse caráter ecumênico.

O décimo quinto texto, *Escolas públicas e ensino religioso: para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto*, foi escrito para a ComCiência, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (Labjor/Unicamp), que buscava repercutir o debate público em torno de decisões tomadas pela Governadora Rosinha Garotinho, do Rio de Janeiro, no que se referia ao ensino de criacionismo na rede pública de ensino daquele estado.

O décimo sexto texto, *Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema*, foi publicado na Revista Contemporânea de Educação, da UFRJ, e ali trouxe testemunhos ligados à minha vivência dentro da equipe que redigiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre forças em jogo durante os dias que antecederam o momento em que o Presidente da República sancionaria a Lei n. 9.394, em dezembro de 1996.

Um novo conjunto de textos inclui do décimo sétimo ao vigésimo quinto, e refere-se ao período de grande debate público que ocorreu em torno do Acordo Santa Sé – Brasil.

O décimo sétimo, *Ameaça ao Estado laico*, foi publicado na Folha de S.Paulo, sendo histórico no sentido de ter servido como singela denúncia pública do que me havia sido dado a saber, por obra do acaso, quanto ao processo de preparo da concordata para ser assinada pelo Papa Bento XVI e pelo Presidente Lula, quando da então prevista visita papal ao Brasil em maio de 2007. Esse artigo mobilizou a opinião pública de modo muito forte e intenso, reunindo grande diversidade de movimentos sociais e entidades dedicadas à defesa dos direitos humanos, dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, entidades científicas, além das entidades acadêmicas da educação, tradicionalmente defensoras da escola pública laica.

Na sequência dessa denúncia, o conhecimento de fatos que violavam a laicidade do Estado se sucedeu. Por exemplo, a Comissão de Educação do Senado aprovou, em caráter terminal, ou seja, sem precisar passar pelo Plenário do Senado, que fosse feriado nacional o dia em que o Papa assinaria, em Aparecida do Norte, a canonização do Frei Galvão. Ainda restava a votação na Câmara dos Deputados, e esse artigo respondia com “não”, á pergunta da seção Tendências/Debates da Folha: “A Câmara Federal deve aprovar o feriado de Frei Galvão?”. Esse artigo foi publicado no sábado e na semana seguinte a aprovação do feriado, feita pelo Senado, foi derrubada pela Comissão de Educação da Câmara.

Menos de um mês depois, o Papa Bento XVI chegou ao Brasil e o Presidente Lula encontrava-se debaixo de muita pressão pelas informações que haviam vazado sobre a concordata. Esse texto *Lula e o Estado laico* trata desse momento em que o Presidente Lula: não assinou a concordata (o que faria 18 meses depois); não se ajoelhou nem beijou a mão do Papa. Houve quem dissesse que isso seria “falta de preparo” e o artigo justamente defende a postura correta, do ponto de vista da laicidade do Estado, que tivera o Presidente da República.

O texto seguinte, *A imprensa em falta com o Brasil*, foi publicado no Observatório da Imprensa, relatando a mobilização pública em defesa da letra da Constituição, quanto ao Estado não ter qualquer aliança com qualquer religião, e a dificuldade da maior parte da imprensa em se posicionar de modo crítico frente ao lobby tácito da Igreja Católica.

Vale lembrar que aquela situação foi objeto de pesquisas, levantamento documental que preparei, e nada falávamos, em termos de tão delicado tema, sem muito preparo e elaboração. O que alcançava como achados da pesquisa, imediatamente circulava para uma lista de emails que eu havia organizado, com multiplicadores (não era tempo de *Whatsapp* e de *influencers*), antes de publicar como artigo científico, em periódicos, porque a luta era urgente e circular a informação era crucial.

A seguir, foram incluídos dois textos que dialogam entre si, por serem fora do circuito acadêmico e do circuito grande mídia. O texto *Liberdade de crença, Estado laico e a Magistratura* foi publicada pelo jornal Juízes para a Democracia, órgão da associação de mesmo nome, e discute alguns pontos que haviam sido levantados por um juiz associado à AJD em número anterior, sobre associações confessionais que se formavam como se fossem entidades de classe. Já o texto *Estado laico, Estado de todos*. Foi publicado pela Devarim, que é a Revista da Associação Religiosa Israelita do Rio de Janeiro (ARI), quando o editor da revista, o historiador Dr. Roney Cytrinowicz, recebeu (na minha lista em que estava incluído), o jornal da AJD, e me pediu que buscasse problematizar outros aspectos de impacto, se tivesse sido assinada a concordata.

O próximo bloco vai do vigésimo terceiro ao vigésimo quinto e inclui textos escritos no calor da notícia de que seria assinado, ou que já havia acabado de ser assinado o Acordo Brasil – Santa Sé. O *Acordo contra a cidadania* me foi pedido pelo jornal O Globo, e teve muito boa repercussão. O texto *Laicidade ameaçada, democracia desprezada: o Acordo Brasil-Vaticano*, foi publicado pela SBPC em seu Jornal da Ciência, uma expressão do apoio da comunidade científica à laicidade do Estado. Já o texto *Silêncio obsequioso: Omissão da mídia sobre o acordo com o Vaticano*, publicado pelo Observatório da imprensa, retomava artigo de cerca de 18 meses antes, acima mencionado, e reiterava críticas ao comportamento de abstenção, mesmo em face de uma medida evidentemente inconstitucional.

Os três artigos seguintes problematizam o tema específico da relação entre educação, laicidade e religiões. O vigésimo sexto *Escola não é lugar de religião*, é uma entrevista realizada pela jornalista Amanda Polato para a revista Nova Escola – Gestão Escolar. Vinha sendo preparada e estava pronta quando foi informado que havia se dado a assinatura do mencionado acordo entre o Brasil e a Santa Sé em Roma, em outubro de 2009. Foi lançada como furo de reportagem, com grande repercussão. Já

o texto *Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito*, antes de publicado em português foi apresentado em espanhol em oficina realizada em Lima, Peru, em 2009, pelo CLADEM. Foi um exercício de desenvolvimento conceitual, para tratar o que pode ser a educação laica. Já o texto *Escola laica, liberdade e igualdade*, foi publicado pela Folha de S. Paulo, voltando-se para o debate sobre como desenvolver a laicidade na escola pública.

O próximo grupo reúne artigos que desenvolveram esforço conceitual inovador. O texto *Uma aliança contra a República, a Constituição e a Cidadania* foi publicado originalmente pela revista *Política Externa*, então publicada pela editora Paz & Terra. Foi escrito a convite do Professor Dr. Celso Lafer, professor da Faculdade de Direito da USP, Ministro de Estado em diferentes gestões, além de membro do Comitê Científico da revista. No mesmo número foi publicado artigo do Embaixador do Brasil junto à Santa Sé, defendendo a assinatura da concordata. É um dos artigos mais densos que escrevi sobre o tema da laicidade do Estado e sobre o significado daquele Acordo.

*Por sua vez o artigo Da laicidade do Estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da Educação*, publicado pelos Cadernos CERU (USP), oferece resultados de pesquisa que desenvolvi com apoio do CNPq, e explora questões históricas ligadas a aspectos constitucionais do Império e da primeira Constituição Republicana, com estudo comparativo ligado à Constituição Federal de 1988.

Finalmente o texto *Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF*, foi preparado para a Audiência Pública no STF sobre a ADI 4439 (DF), convocada pelo Ministro Luiz Roberto Barroso, quando representei a Confederação Israelita do Brasil, convidada pelo Ministro Barroso para a seção. Traz a carta-convite, a resposta da CONIB ao Ministro Barroso e o texto que apresentei. Considero ter sido uma grande honra ter exercido essa representação, especialmente pelo fato de ser coincidente o ponto de vista da CONIB com os resultados de minhas pesquisas.

O bloco final reúne cinco textos ligados ao amplo tema da dignidade humana, sua relação com a paz e lições que a Shoá, ou Holocausto, trouxe para a humanidade. Inicia-se essa seção com o meu *Discurso na Cerimônia de Atribuição do Prêmio UNESCO de Educação para Paz 2001*, em Paris, na Sede da UNESCO, em 10 dezembro de 2001, como presidente do Júri Internacional do Prêmio. Em minha fala na cerimônia de outorga

do título de Professora Emérita que se encontra no final do Caderno de Testemunhos, explico o contexto dessa minha honrosa participação. O texto seguinte, Construir a paz, foi publicado no Correio Braziliense, logo após aquela cerimônia em Paris, e informa e analisa os trabalhos e méritos dos ganhadores do prêmio.

A seguir, o texto *Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação)*, trata do professor e pesquisador que foi me convidou para o tempo que estive em Harvard, sendo lá, portanto, meu *sponsor*. Sobrevivente da Shoá, colocou sua vida a serviço da dignidade humana, por todas as formas que seu conhecimento e habilidades científicas, bem como sua sabedoria, lhe permitiram desenvolver.

O penúltimo texto, *Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola*, publicada na revista Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, integrou um dossiê sobre convivência na escola. Para desenvolvê-lo, explorei a tendência amnésica no Brasil com relação ao que não deve ser esquecido, para que não se repita, comparando com os conflitos na Alemanha para lidar com monumentos de homenagem a vítimas da própria Alemanha, e buscando como esses temas repercutem sobre o cotidiano e a convivência na escola.

Finalmente, o texto *Entre sobreviventes e profetas: O que resta de Auschwitz*, publicado como capítulo do livro “Giorgio Agamben em foco”, analisa a obra de Agamben que tem, como título, o subtítulo de meu texto. Foi escolhido como último da série de textos aqui reunidos, pois lança questões como quais seriam os marcos de uma nova cartografia ética, quais os limites que suporta o ser humano, até que sua vida passe a ser morte em vida, como se traçam os processos de deixar morrer e fazer viver, retomando os estudos de Foucault no livro *Em defesa da sociedade*.

Caros leitores, espero que possam vislumbrar, por essa amostra, o que produzi e venho produzindo ao longo de minha vida acadêmica. Boa leitura!

Roseli Fischmann

# Construir uma instituição: décadas iniciais da Faculdade de Educação da USP

## **Apresentação**

O ponto de partida que tomo, aqui, é a reflexão presente em artigo precioso da professora doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes. Ao considerar os muitos textos celebratórios e em homenagem ao centenário de Florestan Fernandes no meio teórico da Sociologia, identifica a quase nula atenção dada à relevante obra resultante de suas pesquisas no campo educacional, incluindo o fato de ter sido orientador de Celso Beisiegel e de Luiz Pereira, assim como a relevante e histórica contribuição de Florestan às políticas públicas de educação. Afirma então MORAES (2020, p.3): “(...) ambos passam pela questão difícil e complexa do apagamento da memória, ou melhor, do esquecimento a que são submetidas circunstâncias, pessoas e situações no decorrer da história”.

Em artigo anterior, apontei “o abandono amnésico a que o Estado e a sociedade brasileira têm relegado a memória coletiva” (FISCHMANN, 2013), e algumas das repercussões sobre a educação que semelhante abandono ocasiona, incluindo impactos diretos no cotidiano escolar, de todos os níveis de ensino. No texto da professora Carmen Sylvia, há uma explícita preocupação com o apagamento que governos de ultra-direita têm procurado operar em nível mundial, o que inclui, lamentavelmente, o caso do Brasil sob o governo que se iniciou em 2018, marcado também pela negação da democracia, da ciência e da própria razão.

Tomo a liberdade, ainda, de dialogar com a citação de MORAES, nessa longa apresentação, para oferecer complementação, ou derivação, da afirmação feita por ela. Sim, uma parte do que ocorre é “esquecimento”, que se tenta justificar com base em fatos corriqueiros. Mas, entendo, é também resultado de certa atitude que menospreza, por tantas razões que nem se mencionam, nem se justificam, que a construção do saber sempre se faz “sobre os ombros de gigantes”, frase de Isaac Newton popularizada nos tempos recentes. Entendo que há, também, um “apagamento da memória”, que é acionado de modo informal, mas efetivo: seja por um tipo de “memória seletiva” no meio acadêmico, que privilegia a escolha pessoal em detrimento do coletivo; seja pela omissão, em artigos e livros, do reconhecimento de autores e obras dos quais se retira as informações de que se necessita, mas se as condena à ausência de citação da fonte, à espera da condescendência de quem aprova aquele apagamento, em meio a outros, ou por igualmente praticá-lo, ou por qualquer outra atitude simplesmente *blasé*, no que se refere ao reconhecimento do mérito de quem o tem. Por que se dá o esquecimento ou como e por que se faz o apagamento da memória poderiam ser bom objeto de pesquisa, mas não é o objetivo aqui.

Procuro, então, continuar a seguir a inspiração de MORAES (2020, p.4) que afirma:

(...) não compactuando com esse relativo silêncio ou apagamento da memória, o objetivo da intervenção é o de explicitar a contribuição do pensamento de Florestan Fernandes e sua importância seminal no trabalho fundador daqueles que, sob sua orientação, contribuíram para a consolidação da sociologia da educação no país.

A tarefa de pensar os 50 anos da Faculdade de Educação da USP encontra uma contribuição indispensável, de grande profundidade e riqueza, nesse artigo da professora Carmen Sylvia, em especial no que se refere à implantação dos estudos e docência no campo da Sociologia da Educação, pela atuação do professor Celso de Ruy Beisigel. Frente aos belíssimos resultados obtidos nesse trabalho de MORAES, percebo que aqui apresento apenas um esboço inicial, que procura oferecer algumas anotações sobre as três primeiras décadas da FEUSP, igualmente “não compactuando com esse relativo silêncio ou apagamento da memória”, processo tão complexo quanto possível de ser superado, ainda que aos poucos, em partes e com muita colaboração.



A contribuição que me proponho a oferecer, então, foi elaborada com base em pesquisa documental e bibliográfica, em parte guiada e complementada por relato de minhas próprias vivências institucionais, sendo, nesse sentido, trabalho próximo à abordagem (auto)biográfica, como tratada por ABRAÃO (2013). Como recorte, volta-se para processos, obras e pessoas que entendo devam ser lembradas. Justifico essa escolha de metodologia combinada, porque ingressei na Faculdade de Educação da USP em março de 1971, com 17 anos de idade, aprovada no exame vestibular realizado em janeiro daquele ano, e lá atuo até os dias atuais. Comecei minha vida como docente no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação – EDA, em agosto de 1975, quando realizava o segundo semestre do curso do Mestrado, na mesma Instituição.

Em março de 1998 vivia-se em meio a grandes movimentações no Governo Federal e no Congresso Nacional para o que seria uma primeira grande reforma da Previdência. Como já contava com mais dos 25 anos então exigidos, para o magistério, para aposentadoria, trazendo para a contagem o tempo, a partir de abril de 1972, como professora concursada da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, não sem dificuldade tomei, como tantas colegas, a decisão de aposentar, tendo em vista outras questões que também me tocavam, então. Ainda assim, em nenhum momento interrompi minha colaboração com a FEUSP até os dias atuais, atuando primeiramente como colaboradora voluntária e, posteriormente, enquadrando-me, mediante projetos e relatórios bienais apresentados ao Departamento e à Congregação, como professora sênior, desde que essa categoria foi criada, pela USP, em 2012. Ou seja, na prática, com satisfação e sentido de dever cumprido, vejo me aproximar o tempo de completar, dessa vez em caráter voluntário, mais outros 25 anos de trabalho docente e de pesquisa na USP. Mas antecipo a gratidão por completar, em 2021, 50 anos de vida acadêmica na FEUSP.

É assim que, em resumo, o presente trabalho é a primeira parte de dois artigos, que reúnem resultados da mencionada pesquisa documental e bibliográfica, enquanto oferecem também, quando oportuno, parte das reflexões e análises que acumulei ao longo de meio século sobre a Instituição, somadas à memória de minha trajetória como aluna de graduação na Pedagogia, desde 1971 e, simultaneamente, desde 1975, como estudante do mestrado e do doutorado e, também, como docente.

## Origens, antecedentes

Para compreender a existência da Faculdade de Educação e a fundação da própria USP, em 1934, é preciso revisitar o período imediatamente posterior à proclamação da República e as duas primeiras décadas do século XX, quando a mobilização política e intelectual se dava em torno de debates sobre a educação e seu papel na construção do regime republicano no Brasil.

Em artigo indispensável para conhecer as origens institucionais da Faculdade de Educação, Heládio Antunha informa que, embora criada como unidade na reforma do estatuto da USP de dezembro de 1969, passando a funcionar nesse caráter em janeiro de 1970, é preciso recuar significativamente no tempo para compreender como, com diversos nomes, se constituiu por décadas a Instituição:

(...) suas origens mais longínquas radicam nos planos dos republicanos históricos paulistas de criação - logo após a Proclamação da República - de um completo sistema de ensino no Estado, compreendendo desde as escolas primárias (e o Jardim de Infância) até as superiores. Entre estas, acrescentando-se a Faculdade de Direito, mantida pela União, e ao lado das projetadas Faculdades Estaduais de Medicina, de Agricultura e de Engenharia, pensou-se, já nos primeiros anos do regime republicano, na criação de um Curso Superior de Educação, também a ser mantido pelos cofres estaduais, como culminação das atividades de formação e de aperfeiçoamento do magistério, então a cargo exclusivo do Curso Normal (de nível médio) da Escola Normal da Praça (...).

Antunha traça o percurso que tiveram as iniciativas públicas voltadas para a formação do magistério e das autoridades educacionais em São Paulo e outros estados, assim como no Distrito Federal nas três primeiras décadas do regime republicano. Indica como chegou certa influência internacional, em especial norte-americana e francesa, compondo-se de um modo que ganhava características próprias, o que teria desdobramentos:

Essas ideias, de criação de uma escola de formação e de aperfeiçoamento pedagógico ao modo de um “Teacher’s College” americano de então,

ou mesmo de uma Escola Normal Superior, de inspiração francesa, foram durante um certo tempo assimiladas à de criação de uma escola superior de altos estudos e de pesquisas desinteressadas, ou aquele tipo de estabelecimento que viria mais tarde chamar-se, em nosso país, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (ANTUNHA, p.31).

No Estado de São Paulo, houve, no ano de 1920, diversas iniciativas voltadas para a educação pública, sob a administração de Sampaio Dória<sup>1</sup>, à frente da então Diretoria-Geral do Ensino. Dentre elas, uma trouxe mais frutos posteriores, que medidas imediatas:

(...) embora essa escola não tenha chegado a instalar-se de fato, criou-se [em São Paulo] pela Lei 1750 [de dezembro de 1920] uma Faculdade de Educação, com o objetivo de desenvolver altos estudos no campo da educação, da filosofia e das artes e de preparar pessoal de alto nível para as tarefas da educação. Entre essa primeira Faculdade de Educação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (criada em 1934) e a atual Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, há uma clara continuidade histórica (...). (ANTUNHA, p.32)

Contudo, como antecessor institucional direto, assim considerado por ter sido efetivamente implantado e colocado em funcionamento, cabe mencionar o Instituto de Educação, criado em abril 1933 e logo incorporado à Universidade de São Paulo quando de sua criação em janeiro de 1934. O Instituto de Educação era “dirigido por um educador do porte de Fernando de Azevedo e contando com professores da estatura de Almeida Junior, Milton da Silva Rodrigues, Noemi da Silveira Rudolpher, Roldão Lopes de Barros, e outros (...)” (ANTUNHA, p. 40). Operando por cerca de quatro anos, naquele que seria um modo provisório, como unidade universitária independente, ao incorporar-se à USP, o Instituto de Educação foi extinto e transformou-se na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Posteriormente foi transformado em Seção de Pedagogia e, mais adiante, Departamento de Educação, o qual serviu de base para a criação da Faculdade de Educação, com a estrutura que mantém atualmente.

---

<sup>1</sup> Em minha tese de doutorado, tratei da Reforma Sampaio Dória como um dos três momentos em que efetivamente se propôs mudanças, no Estado de São Paulo, independentemente do que efetivamente se alcançou. (FISCHMANN, 1989).

## A presença do jornal O Estado de S.Paulo na “pré-história”<sup>2</sup> da FEUSP

Ao longo das três décadas que precedem a criação do Instituto de Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da própria USP, uma presença marcante nos debates e iniciativas em prol da educação pública em todos os níveis é a do jornal O Estado de S. Paulo, em princípio voltada especificamente para o Estado de São Paulo, mas com repercussão nacional. As marcas dessa presença estendem-se, também, pelas décadas seguintes, como será visto, mas cabe perguntar por onde se iniciaram.

Aqui é preciso fazer um breve interlúdio. Se o cuidado na abordagem histórica exige a aproximação ao contexto, às circunstâncias, no caso do campo da comunicação esse cuidado precisa ser redobrado, especialmente pelas gerações mais jovens, em um tempo como o atual. Isso porque a comunicação, seja institucional, seja pessoal, se faz de modo instatâneo, com a Internet sendo onipresente na vida em geral, resultando que o esforço de compreensão daqueles tempos pede esforço hercúleo, especialmente, mas não só, para quem é nativo digital. Porque me refiro –e não apenas em relação às três primeiras décadas republicanas, mas às décadas seguintes, abordadas nesse artigo– a um mundo sem internet, o que dizer de internet democratizada; portanto, um mundo sem redes sociais -Twitter, Facebook, Instagram, Whatsapp ou qualquer outro “app”. Sequer os “PCs”, ou “computadores pessoais”, que engatinhavam no fim da década dos anos 1980 e atualmente nem são mais assim mencionados. O que dizer, então, de notebooks, tablets ou smartphones, que apenas na segunda metade da década de 1990 surgiram na versão “celular”, mas apenas para telefonia, sem acesso à Internet, que pouco ensaiava ser financeiramente acessível, sendo-o somente para uma pequena parcela da população. Essa lembrança não é fortuita, mesmo aqui oferecida *en passant*, porque é preciso transportar-se a um tempo em que debater ideias pedia a presença física, mobilizar pessoas para uma reunião voltada à troca de ideias exigia grande esforço, distribuir um texto do tipo “para debate” levava dias e dias de trabalho de escrita às vezes primeiramente à mão e, depois, em máquinas de escrever de teclado pesado, até se levar para uma gráfica de produção manual, ou mais tarde, até produzir um “stencil” ou páginas off-set para impressão a tinta numa impressora de gráfica, o que já era muito avançado, como se tinha nos anos 1960,

---

2 Tomo emprestado o termo utilizado por ANTUNHA (1975) para uma época ainda anterior da construção do que viria depois a ser a FEUSP, adaptando-o para o estudo que faço aqui.

1970, 1980, ou “rodando” em um mimeógrafo, como por tanto tempo se fez em escolas e mesmo nas universidades. Já o envio, o que se contava era apenas o correio físico, o que nem se fazia necessário mencionar naquela época.

Nesse contexto quanto às comunicações, a linha editorial dos grandes jornais da época tinha grande influência na definição de caminhos com relação às prioridades políticas, sociais e culturais, nacionais e locais, de modo muito decisivo. Por isso é relevante mencionar aquele que é um dos casos, na imprensa brasileira, de maior relevância para a constituição e consolidação do campo educacional, nos primórdios da República e décadas seguintes, ou seja, o mencionado jornal O Estado de S. Paulo, mais recentemente apelidado Estadão<sup>3</sup>. Existindo desde o Império, quando era denominado “A Província de S. Paulo”, o jornal foi parte importante nas lutas pela proclamação na busca dos ideais republicanos<sup>4</sup>, dentre os quais se destacava a ênfase na educação pública, incluindo o ensino superior, que era então incipiente, como único modo de atingir as mudanças sócio-políticas necessárias para a efetiva construção republicana do País. A criação de uma universidade já constava, então, entre suas principais recomendações.

Dentre as iniciativas do Estadão naquela época, e nesse sentido acima mencionado, destaca-se a que teve um caráter inaugural do que viria a ser denominado, posteriormente “grupo do Estado” (CARDOSO, 1982; MORAES, 1994); e, mais ainda, que se revestiu de particular e duradoura relevância para a educação paulista e nacional. Refiro-me ao Inquérito sobre a Instrução Pública em S. Paulo<sup>5</sup>, realizado em 1926, sob coordenação de Fernando de Azevedo, a pedido de Julio de Mesquita Filho, e publicado paulatinamente no Estadão, entre junho e dezembro de 1926, em 34 colunas (ENTINI, 2014)<sup>6</sup>.

---

3 Utilizarei, também, o apelido “Estadão” ao me referir, no presente artigo, a fatos ou publicações ligadas ao jornal “O Estado de S. Paulo”, para evitar que se confunda o Estado de São Paulo, ente federativo, e o jornal. Lembro, também, que o próprio jornal utiliza o apelido que o público deu a ele, antes de ser invenção midiática, como endereço eletrônico de seu portal: [www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br).

4 Entre outras publicações, ver a esse respeito: CAPELATO & PRADA, 1980; CARDOSO, 1982.

5 A realização e publicação do Inquérito tem sido objeto de diversos estudos, pela relevância de seu papel na história da educação brasileira. Não se trata, assim, de retomar o que já está assentado no conhecimento do campo, mas pontuar alguns aspectos de interesse para a discussão que aqui procuro fazer.

6 As imagens das páginas originais das 34 colunas relativas ao “Inquérito” está disponibilizada na matéria citada (ENTINI, 2014), para assinantes ou para pesquisadores mediante autorização do jornal. O texto integral, sem alterações, foi também publicado posteriormente pela tradicional Companhia Editora Nacional (AZEVEDO, 1937), lembrando que a diferença de 11 anos entre a realização do Inquérito e

Matéria do Estadão, publicada por ocasião dos 80 anos de criação da USP, informa que, consultando professores, cientistas e escritores:

O inquérito investigou todos os aspectos do ensino no Estado, o primário, secundário, profissionalizante e superior. Para fazê-lo, foi enviado um questionário para dezenas de pessoas envolvidas no ensino. Das doze perguntas, três eram sobre o ensino superior. Elas pediam opinião sobre a ‘criação de uma universidade em São Paulo, organizada dentro do espírito universitário moderno’ e de que forma uma universidade poderia se tornar uma “instituição orgânica e viva”. As respostas foram publicadas no jornal logo que eram recebidas sob o título “A Instrucção Publica em S.Paulo”. (ENTINI, 2014).

O Inquérito dividiu-se por níveis e ramos do ensino, de acordo com a organização da educação pública na década de 1920. A primeira parte trata do ensino primário e normal, lembrando, aqui, que o ensino normal era voltado para a formação de professoras e professores para o ensino primário, por isso serem tratados numa mesma seção do Inquérito. Foram ouvidos sobre ensino primário e normal: Francisco Azzi, Almeida Júnior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Menucci e Lourenço Filho. Foram propostas as mesmas 16 questões a cada um deles, sendo a 13ª sobre formação de professores e a 14ª sobre a Faculdade de Educação idealizada na reforma de 1920 e modificações propostas à mesma em 1925. (AZEVEDO, 1937, p. 19-21).

A segunda parte do Inquérito trata do ensino técnico e profissional, mantendo a mesma estrutura da primeira. Foram ouvidos: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Mello Moraes, Roberto Mange. Foram propostas 17 questões a cada um dos participantes, versando sobre ensino técnico e profissional, na terminologia da época, buscando trazer exemplos internacionais, notadamente europeus, daquele momento, para a reflexão dos entrevistados, além da articulação entre ensino primário e ensino técnico e profissional.

---

respectiva publicação no Estadão, em 1926, e a publicação do livro corresponde às características da época quanto à tecnologia então disponível para processos editoriais, como referido anteriormente, porém devendo ser lembrado, ao longo de sua leitura, que o texto é de 1926, para que façam sentido boa parte do texto – por exemplo, ao discutir a criação de uma Universidade em São Paulo, que pela época já existia, com o nome de Universidade de São Paulo. O SIBI da UFRJ disponibiliza o texto digitalizado do livro para livre acesso.

Na continuidade do debate, a terceira parte volta-se para o ensino secundário e superior. Observe-se que, embora fossem oferecidos após o ensino primário, os ramos de ensino denominados normal, técnico e profissional, não mantinham relação ou equivalência com o ensino secundário, que era voltado para a preparação para o ensino superior, com o qual foi tratado conjuntamente no Inquérito. Para essa parte foram ouvidos: Ruy de Paula Souza, Mario de Souza Lima, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Theodoro Ramos, Arthur Neiva.

Se a iniciativa do Inquérito serviu para seu realizador, Fernando de Azevedo<sup>7</sup> como um despertar para os temas da política educacional e das tendências na escola e no ensino, em todos os seus níveis, era outra a situação para Julio de Mesquita Filho, que foi quem tomou a iniciativa.

Fernando de Azevedo atuava já havia alguns anos n'O Estado de São Paulo, mas suas áreas de trabalho eram a educação física e a crítica literária (PILETTI, 1994), daí a necessidade de buscar subsídios e mesmo formação para a tarefa que Mesquita Filho lhe atribuíra. Este, por sua vez, vinha da tradição do jornal de sua família, com alto grau de envolvimento na política de então. MORAES (1994), em estudo sobre o Inquérito, aborda esse envolvimento, inclusive com participação intensa na política partidária e nos intrincados embates no interior de partidos de então. Nesses embates, o tema da educação ocupava lugar de destaque, especialmente no sentido de compreenderem, aqueles ativistas, que dela dependia o que chamavam de “reconstrução nacional”. Em abordagem aprofundada em sua tese, CARDOSO (1982) estudou essa mobilização do jornal e, mais ainda, de seus aliados, em torno da “Comunhão Paulista”, indicando o quanto atuaram para que fosse possível chegar à criação da Universidade de São Paulo, ressaltando como lá estiveram presentes as marcas do pensamento político e acadêmico daquele grupo.

Foi em meio, e como parte, desse ambiente de mobilização e debate que foi gestado e dado a público um dos documentos mais relevantes da educação brasileira, qual seja, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como no caso do Inquérito, o Manifesto, como patrimônio nacional da educação, que é, tem sido alvo de diversos

---

7 A respeito, com base em estudo documental, afirma Nelson Piletti (1994, p. 87-88): “Por ocasião do inquérito de 1926, seu organizador reconhece que pouco ou nada entendia da matéria (...). Por isso mesmo, seu primeiro trabalho foi ler tudo o que se escrevia sobre o assunto, particularmente sobre as novas tendências da educação”.

e competentes estudos, não sendo aqui o foco da análise. Mas é indispensável citá-lo, pois se encontra nas raízes da FEUSP, pela participação de Fernando de Azevedo e, da mesma forma, por vincular-se ao Inquérito.

A articulação dos dois documentos faz-se evidentemente, mas não só, em torno de Fernando de Azevedo, que muito se empenhou pela criação da USP, fato que além de ser objeto de inúmeras publicações, integra artigos-testemunhos de grandes mestres e mestras do porte de Antonio Cândido (SOUZA, 1994) e Maria Isaura Pereira de Queiroz (QUEIROZ, 1994). A historiografia registra que, após a repercussão que teve o Inquérito, Fernando de Azevedo conquistou grande destaque, contando com reflexão acumulada que o alentado material obtido junto a personalidades e autoridades dos diversos níveis e ramos da educação. Foi chamado, assim, em 1927, a assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (então, Rio de Janeiro), quando pôde colocar em prática as ideias, ideais, princípios e valores debatidos no Inquérito.

Em interessante artigo que traça relações entre Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, PAULILLO (2013) tanto menciona e analisa diversos autores e autoras que se dedicaram a estudar tanto o Inquérito, quanto o Manifesto, quanto procura depreender novas análises no que denomina “de tipo mais microscópico” (PAULILLO, 2013, p. 47). Como se observa, esse autor procura explorar ainda mais as destacadas e relevantes obras de CAPELATO & PRADO (1982) e de CARDOSO (1982), anteriormente aqui citadas, especialmente no que se refere à relevância do trabalho de Fernando de Azevedo no jornal O Estado de S.Paulo, como se vê a seguir:

O convite para dirigir a Instrução Pública da capital viria em janeiro do ano seguinte, de acordo com o que se sabe, por indicação de Renato Jardim, um dos entrevistados no inquérito. Fernando de Azevedo reconheceu que O Estado de S. Paulo foi a escola onde se preparou para a função: “somente ao ser provido no cargo é que avaliei, em todo o seu alcance, os serviços inestimáveis desse contato a que me forçou a profissão de jornalista, com os fatos e os problemas da educação” (1937, p. XXVI). (PAULILLO, 2013, p. 47).

A partir dessa análise, Paulillo detalha informações que comprovam a importância do trabalho como jornalista no Estadão, reconhecido em diferentes oportunidades por Azevedo, mas de modo muito particular fica evidenciado o papel que desempenhou o fato de ter sido o responsável pelo Inquérito.



Enquanto continuavam as mobilizações no plano político, envolvendo educadores e intelectuais, a situação que se criava com o Governo Provisório de Getúlio Vargas, em 1931, provocava novos posicionamentos, mais incisivos. Foi um momento de embates que antecipavam o que viria, posteriormente, com a ditadura varguista. Além da clássica obra de CURY (1979), referência no debate sobre o período, é preciso destacar importante artigo de CARVALHO (1994), que analisa Fernando de Azevedo em seu posicionamento como “pioneiro da educação nova” e responsável pela redação do Manifesto de 1932. Nesse trabalho, encontram-se ponderações que reposicionam tanto o apoio entre aliados de Fernando de Azevedo, quanto conflitos havidos com seus opositores. Em especial, destaca aquela autora que “ajustes” incorporados por Azevedo em seu livro *A Cultura Brasileira*, ao tratar do período, acabaram por dar aparência de homogeneidade e harmonia, onde havia conflito e posições diversas.

Para o que é aqui abordado, vale frisar que, ao ser escolhido como responsável pela redação, ou como relator, do Manifesto, pelo grupo que decidiu por fazer e assinar o documento, essa indicação representou liderança, respeito por seus posicionamentos e por sua atuação, em especial como reformador da educação no Distrito Federal - DF. Como mencionado, Fernando de Azevedo foi nomeado para a Diretoria da Instrução Pública do DF pela repercussão do Inquérito realizado e publicado pelo jornal *O Estado de S.Paulo*. É importante ser traçada essa relação, porque traz, por intermédio da atuação de Fernando de Azevedo, a presença do Estadão e das ideias de política educacional que o jornal defendia, dentre as quais, a criação de uma universidade em São Paulo e de uma faculdade de educação.

Um olhar atento às diferentes publicações das obras de Azevedo, como o realizado por SILVA, VIDAL E ABDALA (2020), possibilitam reiterar o grau de relação do jornal *O Estado de S. Paulo* com as questões educacionais, como em relação à publicação dos resultados do Inquérito, de 1927, como livro, em 1937, ou seja, apenas 10 anos depois, como anteriormente mencionado. Lembram os autores que, ao se aproximar o que seria a eleição para Presidente da República, em 1938, que não ocorreu em razão do golpe de Getúlio Vargas; era, então, um dos candidatos o Armando de Salles Oliveira, líder do Partido Constitucionalista, e, como se sabe, presidente do Estadão como sociedade anônima, interventor e depois governador do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a publicação tardia teria representado, na interpretação dos citados autores,

“lançar uma plataforma política” ligada ao candidato (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020, p. 62). Além disso, “reafirmava a intimidade de Azevedo com as questões educativas e reiterava o compromisso do jornal *O Estado de S. Paulo* com o debate sobre a educação nacional”. (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020, p. 62). O vínculo do jornal com o candidato opositor a Getúlio e ao Estado Novo, mais manifestações em favor da liberdade e imprensa, levou a um período significativo ao longo ditadura varguista, a partir de 1940, de intervenção no Estadão, que marcou sua história. Para Fernando de Azevedo, foi tempo de dedicação à cátedra que ocupava na recém-criada USP, na “Secção de Educação”, continuidade do Instituto de Educação que acabava de ter sido incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como já mencionado; nessa época, Azevedo contou, por exemplo, com Florestan Fernandes como assistente, como lembra MORAES (2020).

Essa referência mútua entre Azevedo e o Estadão, é um tipo de relação que o jornal acabou por repetir com outros uspianos ao término da intervenção censória em 1945, que coincide com a promulgação da Constituição Federal de 1946. A partir de indicações que recebeu de seu filho Julio Mesquisa Neto e de seu sobrinho Rui Mesquita, que eram estudantes da FFLC, Julio Mesquita Filho entrou em contato com Laerte Ramos de Carvalho, igualmente da área da Educação, como Fernando de Azevedo. Ainda jovem, aquele professor já ocupava a Cadeira de História e Filosofia da Educação e chefiava, naquele momento, o Departamento de Educação da FFCL, quando foi convidado pelo Estadão, em 1946, a atuar como colaborador. Em tese dedicada ao estudo de Carvalho, com foco em sua atuação naquele jornal no período entre os anos 1940 e 1960, BONTEMPI (2001, por exemplo p. 143) explicita o interesse do jornal em “rejuvenescer” sua atuação em defesa da escola pública, especialmente tendo em vista a determinação da recém promulgada Constituição de ser a União responsável pelas diretrizes e bases da educação nacional, o que sinalizava a elaboração e promulgação – e portanto os respectivos embates políticos –, de uma lei que tratasse de tão importante tema.

Em breve retornarei esse tema. Mas, antes, é relevante lembrar como o jornal *O Estado de S. Paulo* empenhou-se em ser um órgão de imprensa caracterizado pela atuação de intelectuais. BONTEMPI sistematiza informações sobre as atuações de docentes da USP que colaboravam regularmente com o Estadão, como era do conhecimento

de estudantes e docentes, então. Nomes como Décio de Almeida Prado, Lourival de Almeida Machado, além dos professores franceses que haviam chegado com a missão de implantar a FFCL, como Levy-Strauss, Roger Bastide e Paul Arbousse-Bastide, nomes indicados e convidados por Julio Mesquit Filho, a pedido do então governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, ainda quando da criação da USP, em 1934. Além disso, Antonio Cândido foi o responsável pela criação e, por muitos anos, o editor do célebre Suplemento Literário, do Estadão.

Frente aos dados que levantara, Bontempi aponta uma relação peculiar:

Isso faz da relação entre OESP e FFCL-USP um jogo de espelhos, em que se reitera a excelência daquela instituição universitária, ao mesmo tempo em que os seus intelectuais, figurando nas tradicionais páginas do jornal, adquirem a visibilidade e a legitimidade que o próprio jornal conquistou ao longo de sua história. (BONTEMPI, 2001, p. 144).

Se é fato que a expressão “jogo de espelhos” dá conta de uma (notável) parte da relação, entendo que há aspectos políticos de relevância que vão além da legitimidade mencionadas na citação. Evidentemente o jornal apoiava aqueles que se identificavam com seu ideário, expresso na linha editorial, porém de mais longo alcance. Ao mesmo tempo, fazendo parte da instituição que se tornou ao longo da história o Estadão, integrando o já instituído, esses intelectuais representavam também o instituinte (CASTORIADIS, 1982), participando da elaboração desse ideário, ao mesmo tempo que eram respaldados politicamente em sua atuação pública, sempre que se apresentava a situação.

Com Fernando de Azevedo essa dinâmica fica evidente nas repercussões: se houve o prestígio (ou visibilidade) e legitimidade pessoais para ele, que acabaram por levá-lo a assumir postos destacados na educação pública, as repercussões históricas desse apoio, não apenas nos feitos durante o exercício à frente desses postos, mas também no avanço do próprio campo educacional, são evidentes. Azevedo ter sido escolhido, entre pares, como relator do Manifesto é uma dessas situações. A criação da USP, com o destaque dado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, nela, à questão do ensino

e do magistério, com a criação e posterior incorporação do Instituto de Educação a ela como Seção e depois Departamento de Educação (e posteriormente, Faculdade de Educação, independente), é outro exemplo.

É nessa direção que o chamado que Júlio Mesquita Filho fez, para colaborar com o jornal, a Laerte Ramos de Carvalho e, depois, a Roque Spencer Maciel de Barros, que era, na época, seu assistente na Cadeira de História e Filosofia da Educação, deixou marcas na história da FEUSP e na educação brasileira, que talvez possam ser caracterizadas como diversas e contraditórias, tão duradouras que muitas delas viriam a ser, posteriormente, depositadas na Faculdade de Educação, a partir de sua criação.

### **Um imenso canteiro de obras**

Tratarei agora de dois acontecimentos no campo educacional, ocorridos no período entre 1950 e 1968, com recorte determinado pelo eixo deste trabalho, qual seja, a história pregressa e das primeiras três décadas da Faculdade de Educação, para compreender os complexos e contraditórios antecedentes dessa instituição. Ao mesmo tempo, o presente item dá continuidade e amplia a análise da presença do jornal O Estado de São Paulo nessa história. São eventos que antecederam a reforma da USP, aquela que conduziu a elaboração de seu Estatuto de 1969 e, como parte desse processo, a criação da FEUSP em dezembro de 1969, com o início de funcionamento em janeiro de 1970. O ponto central desse período –em si um acontecimento, que, para tratar especificamente, extrapolaria os limites deste artigo– é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dentre as disputas públicas que precederam a promulgação dessa lei, será lembrada como primeiro acontecimento, para os fins deste estudo, a Campanha em Defesa da Escola Pública. O segundo acontecimento a abordar é a Reforma Universitária de 1968.

Vale lembrar, preliminarmente, que o longo e conturbado processo de elaboração da Lei nº 4.024/61 se inicia assim que é promulgada a Constituição Federal de 1946, com a Assembleia Constituinte realizada imediatamente após a ditadura estadonovista. Significativamente, sua promulgação antecede apenas em pouco mais de dois anos o golpe de 31 de março de 1964.

Antonio Cândido, ao analisar a obra *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo (1971), explora a questão da estrutura do livro, no qual a educação aparece

como a última de três partes, o que se compõe como um trecho um pouco longo, mas necessário citar:

(...) Antes de Fernando de Azevedo, e creio que também depois, não houve outra tentativa equivalente de conceber deste modo o sentido da cultura brasileira. Em vez de tratar a educação como um dos setores desta, em vez de estudá-la do ponto de vista específico, isto é, pedagógico, ele a concebe como coroamento e ângulo privilegiado para compreender a cultura de seu país. Com efeito, não se trata de uma história expositiva da educação, mas de vê-la como parte orgânica da sociedade e da cultura, capaz de servir de ponto de apoio para interpretá-las de maneira mais profunda. (...) Vista dessa maneira a educação aparece na história social do Brasil com uma força explicativa que ninguém tinha percebido antes e dá significado novo aos fatos do ensino (...). (SOUZA, 1994, p. 13).

A percepção que Antonio Cândido oferece do modo de pensar de Azevedo sobre a educação, incita a buscar, para as duas décadas da história da educação de que trata este item, *mutatis mutandis*, metáfora utilizada por VOVELLE (1989). Nesse texto, apresentado no 7º Congresso Internacional das Luzes, em Budapeste, o historiador francês, convidado a tratar da questão referente aos ecos da Revolução Francesa, identifica a tarefa a ingressar em “um imenso canteiro de obras” como é a Revolução Francesa (p.25) tão amplo que pode ser considerado como sendo composto por “canteiros bem balizados” (p.31).

Bem compreendido o parecer de Antonio Cândido sobre o papel da educação no contexto nacional como vislumbrado a partir da obra de Fernando de Azevedo, ou seja, como uma força explicativa para o estudo da história social do Brasil, é crucial estudar a educação no período no período mencionado, no centro do qual se deu o Golpe civil-militar de 1964, desse que se configura, efetivamente, como um imenso canteiro de obras.

O período proposto se inicia em 1946, com um dispositivo que trouxe grande expectativa positiva em nível nacional, quando se determinou, entre as atribuições da União, de modo até então inédito, legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946, Art. 5º, XV, d). Com a promulgação da Lei nº 4024, em 20 de

dezembro de 1961, conhecida como “LDB”, foi atendido o dispositivo constitucional, mas não o foi aquela boa expectativa. Ao contrário, era grande a frustração de quem apoiava fortemente a escola pública.

Voltando a VOVELLE (p. 39) em determinado ponto de sua exposição, afirma que se trata de “imenso canteiro que nós não tentaremos prospectar”, como modo de encaminhar o que antes afirmara: “A bem dizer, a diversidade das contribuições propostas deixa incontestavelmente a impressão de um canteiro amplamente aberto (...). Sendo, antes, em termos de problemas ou de programas de balanço, que convém apresentar esta exposição.” (VOVELLE, 1989, p. 26).

A situação em relação a esse período, tanto prévio à promulgação da Lei nº 4.024/61, assim como as disputas políticas durante a tramitação dos projetos de lei que nela resultaram, como não menos a Reforma Universitária de 1968, guardam relação com a afirmação citada de Vovelle, no sentido de haver grande número de obras já publicadas, como artigos, dissertações, teses, livros, dentro de “canteiros bem balizados”, tantas que seria imprudente citar, tão conhecidos que são uma boa parte delas. De modo que aqui se trata mais de levantar algumas questões que possam colaborar para encontrar novos problemas que possam sugerir novas possíveis vertentes de estudo, ao mirar o tema das origens da FEUSP. Estariam localizadas parte dessas origens nesse amplo e ainda aberto canteiro de obras? Acredito que sim.

O item anterior do presente artigo havia se encerrado informando o momento em que o professor Laerte Ramos de Carvalho passou a integrar os quadros de analistas e editorialistas do jornal O Estado de São Paulo, em 1946, levando consigo, em 1948, o professor Roque Spencer Maciel de Barros, seu assistente na Cadeira de História e Filosofia da Educação. Sucede que, sendo considerada procedente a análise de BONTEMPI (2001) quanto à intenção do Estadão de garantir um acompanhamento modernizado, qualificado e influente sobre o processo, que viria, de elaboração de uma lei que atendesse o dispositivo constitucional relativo às diretrizes e bases da educação nacional como atribuição da União, torna-se possível identificar uma ação proativa do jornal.

Décadas acumuladas, praticamente desde a fundação do Estadão ainda no Império, e muito intensamente após a proclamação da República, demonstraram como o jornal desenvolveu uma política própria, que os primórdios do regime republicano facilitaram

que viesse a tomar modos de partido político (MORAES, 1994; FISCHMANN, 1982), com propostas dirigidas à educação pública em seus diversos níveis, bem como seu posicionamento explícito de apoio efetivo à USP e seu papel como formadora do magistério, também para os diversos níveis de ensino.

Mais que apoio, por meio da atuação de Fernando de Azevedo na realização do Inquérito de 1926 e, depois, como redator/relator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a pedido de seus signatários, O Estado de S.Paulo garantiu forte presença e influência, tanto na definição de um tipo de “agenda” para a educação pública, como mais ainda, uma situação de hegemonia nos ideais, princípios e valores que caracterizaram aquelas iniciativas.

Se ao término da ditadura varguista, a Constituição Federal de 1946 de certa forma ecoava o Manifesto, e portanto do Inquérito, os novos tempos indicavam uma nova configuração quanto a partidos políticos, assim como novos embates e conflitos na educação pública que, se haviam estado latentes, tenderiam a eclodir em disputas pela hegemonia a partir dali. O caso da defesa da laicidade da escola pública é um exemplo. Se esse princípio vinha claramente proposto desde o Manifesto de 1932, sua defesa e sustentação, durante o longo processo que resultou na Lei nº 4.024/61, encontrou oposição mais alerta, articulada e efetiva na conquista de apoios políticos – que, logo depois, se mostraram mais amplos e profundos que a aprovação de uma lei para a educação nacional. Mas não convém deter-me em um dos “canteiros” mais bem balizados do amplo canteiro desse período de profunda repercussão, a que tanto tenho me dedicado, para não abandonar o tema aqui tratado, qual seja, a FEUSP.

O primeiro acontecimento que indico, a Campanha em Defesa da Escola Pública, ocorreu em meio a ampla mobilização de acadêmicos e liberais, de caráter plural no sentido filosófico e político. Embora não limitado ali, bem ao contrário, o núcleo irradiador da Campanha era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, envolvendo diversos departamentos, com declarado e irrestrito apoio do jornal O Estado de S. Paulo.

De fato, foi o Estadão que publicou, em sua edição de 1º de julho de 1959: o “Manifesto dos Educadores – Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo” (AZEVEDO et alii, 1959). Republicado em diversos órgãos de imprensa e espalhado pelo Brasil, deu início à Campanha em Defesa da Escola Pública, que tanto envolveu a USP.

Herdeiro direto de 1932, o Manifesto de 1959 contou com todos os signatários do primeiro manifesto que se encontravam vivos, recebendo um acréscimo significativo de adesões dentre acadêmicos e intelectuais já notáveis e que mais ainda se destacariam no decorrer das décadas vindouras. No últimos anos da década de 1950, o suceder de substitutivos conflitivos entre si, propostos pelo deputado federal pela UDN Carlos Lacerda, ao projeto de lei apresentado por Clemente Mariani em 1948, até então engavetado no Congresso Nacional por Gustavo Capanema, indicaram importantes ameaças à escola pública (VILLALOBOS, 1969).

Dentre os 161 signatários, além dos Pioneiros da Educação Nova renovarem seu compromisso com a escola pública já assentado em 1932, como mencionado, nomes como Florestan Fernandes, Sergio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Roberto Cardoso de Oliveira, Eurípedes Simões de Paula, Antonio Cândido de Mello e Souza, Álvaro Vieira Pinto, Fernando Henrique Cardoso, Azis Simão, Cesar Lattes, Ruth Corrêa Leite Cardoso, Miguel Reale, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Oracy Nogueira, Perseu Abramo, Darci Ribeiro, entre outros. Especificamente do campo educacional, notadamente do Departamento de Educação da FFCL: Maria José Garcia Werebe, Joel Martins, Carlos Corrêa Mascaro, Moisés Brejon, Ofelia Boisson, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros.

Como se observa, os nomes indicam a pluralidade dos signatários, fosse em termos de áreas de atuação universitária, fosse em termos de posicionamentos políticos. Nesse sentido, é um efetivamente marco histórico na defesa da escola pública como direito, especialmente com os princípios ali defendidos: gratuita, para todos e todas, única, integral, laica.

No que tange ao tema aqui desenvolvido, além do fato de Julio Mesquita Filho ser signatário dos dois manifestos, indicando o grau de engajamento na causa, o Estadão dedicou grande atenção em páginas e páginas de muitas edições, não apenas na divulgação do Manifesto de 1959, quando especialmente do que o sucedeu, qual seja, a Campanha em Defesa da Escola Pública.

Relatos, no início dos anos 1970, em sala de aula da FEUSP, de docentes que participaram da Campanha, demonstravam o entusiasmo que ainda sentiam em relação a um movimento que os e as levava pelo Brasil, nos mais diversos rincões, para além do meio acadêmico que lhes era habitual, para seguirem em direção ao trabalhador



do campo, a populações interioranas, sindicatos, grêmios estudantis e, evidentemente, no meio político. Os “causos” que narravam traziam, muitas vezes, as dificuldades que haviam sentido quanto à linguagem apropriada para cada meio cultural, desacostumados que estavam, muitos deles, a expor ideias e reflexões fora do meio acadêmico. Se esse era o sentido de se tratar de uma “campanha”, de expandir a audiência, ao mesmo tempo trouxe para muitos, como relatavam, a percepção da relevância de utilizar linguagem acessível como questão ética e como cuidado para repercutir uma mensagem que, se era nascida no meio acadêmico como proposta, dizia respeito para muito além dali.

A volumosa, diversificada e relevante produção de escritos vinculada à Campanha em Defesa da Escola Pública e publicada no jornal O Estado de S. Paulo, como debate, divulgação e formação de opinião pública, foi organizada, em uma coletânea, por Roque Spencer Maciel de Barros, que atuava, então, no jornal, como colaborador e editorialista, ao mesmo tempo que era, então, o professor livre docente da Cadeira de História e Filosofia da Educação, da FFCL, da qual Laerte Ramos de Carvalho era catedrático, além de igualmente colaborador do Estadão, fatos esses já mencionados.

A mencionada coletânea ((BARROS, 1960) constitui material de consulta obrigatória para se compreender tão relevante acontecimento, que não permite simplificações. Há, entre outros autores, artigos de opinião de Florestan Fernandes, marcados por fundamentação vigorosa em defesa da escola pública. Reitero, com isso, a análise da professora Carmen Silvia Vidigal Moraes (2020), em artigo já citado, sobre a afiliação acadêmica do professor Florestan também à área da Educação, não apenas da Sociologia. Além de ter sido assistente de Fernando de Azevedo na Cadeira de Sociologia da Educação, antes de atuar como assistente de Roger Bastide, na Cadeira de Sociologia, que veio a assumir quando do retorno daquele professor para a França, o grau de envolvimento que tinha na questão educacional, embora tivesse compromisso político marcante, apresentava vigor e força que eram sobretudo resultados de sua produção acadêmica no campo.

Ainda para tratar da relação da FFCL com o Estadão, plenamente assumindo a diversidade de participantes da Campanha em Defesa da Escola Pública, o Anexo 1 apresenta imagem de matéria divulgada em O Estado de S. Paulo no dia 6 de junho de 1961, intitulada “Reafirmação de princípios em favor da Escola Pública”, dando conta da II Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, reunindo docentes de ensino

superior e do secundário, além de estudantes e outros participantes. Para demonstrar o que é aqui sustentado, resalto que, em meio ao rico material ali disponível para outras análises, é dado grande destaque à intervenção oral do professor Florestan Fernandes, o primeiro a falar, complementando com a menção, como “principais oradores”, às falas de Laerte Ramos de Carvalho e de Roque Spencer Maciel de Barros. Concomitantemente, há uma foto que, embora escurecida pela transição entre o arquivo escrito e o digital do jornal, ao qual tive acesso pela Internet, permite o acesso a sua legenda: “No Sindicato dos Metalúrgicos, o professor Roque Spencer Maciel de Barros discorre sobre o substitutivo apresentado no projeto de Diretrizes e Bases da Educação pela Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública” (OESP, 1961, p. 24).

Assim, essas vivências em prol da escola pública aparentemente fortaleciam a atuação da USP por intermédio de seus e suas docentes, em diversos graus da carreira e diferentes posicionamentos políticos, porém unidos pelos princípios que compartilhavam em relação à escola pública. Nesse momento, os dois docentes vinculados à Cadeira de História e Filosofia da Educação e ao Departamento de Educação da FFCL viviam o apoio que anteriormente foi mencionado, participando da elaboração do ideário do Estadão, ao mesmo tempo que eram respaldados politicamente em sua atuação pública.

Contudo, tempos menos propícios à ação coletiva vieram muito breve. Comparando com o tempo de lastro que fôra dado pelo Manifesto de 1932 para chegarem a uma articulação mais forte e mais ampla em 1959, foi rápida a mudança quanto a posicionamentos e atitudes. O jornal O Estado de S. Paulo, em sua matéria de capa de 1º de abril de 1964 declara seu completo apoio ao que denominou “movimento de 31 de março”, reiterado posteriormente no “resumo histórico” feito para acesso a seu arquivo, nos seguintes termos:

Editorialmente o jornal sempre manteve sua linha de apoio à democracia representativa e à economia de livre-mercado. Em 1964, “O Estado” apoiou o movimento militar que depôs o presidente João Goulart ao constatar que o mesmo já não tinha autoridade para governar. No entanto, entendia que a intervenção militar deveria ser transitória. Quando se evidenciava que os radicais de extrema direita aumentavam sua influência, objetivando a perpetuação dos militares no poder, O Estado retirou seu apoio e passou a fazer oposição. (PONTES, s/data).

Nesse contexto, em que o Golpe civil-militar de 1964 cminhava célere para o recrudescimento, tempos ainda mais complexos chegaram. No âmbito dos movimentos que se realizam no interior das universidades por todo o Brasil, naqueles anos após o golpe civil-militar, em uma crise sem precedentes, os dois docentes do Departamento de Educação da FFCL envolvidos com o jornal, assumem posicionamentos que, se tinham sua decisão individual como base, contaram com o apoio do Estadão para seu desempenho, assim como de alguns quadros docentes da USP, alinhados com esse posicionamento que não era à direita, simplesmente, mas que demonstrava aceitação dos descaminhos do golpe.

Primeiramente, foi Laerte Ramos de Carvalho que decidiu, em 1965, quando era Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – CRPE-SP<sup>8</sup>, centro associado à FFCL, aceitar o convite para assumir a reitoria da Universidade de Brasília, em meio a grande crise que vivia a instituição. Anísio Teixeira deixara a reitoria da universidade que criara e, logo depois, Zeferino Vaz, ambos justificando a decisão com base nas intervenções que a UnB havia sofrido pelo governo militar, em represália e repressão ao movimento docente e estudantil. Quando Carvalho assume, indicado por Zeferino Vaz, segundo informam algumas fontes, havia se alinhando ao Golpe de 1964, passa a receber críticas que, naquele momento, seriam inevitáveis. Embora o fizesse com apoio do jornal, esse suporte pouco poderia fazer nos embates do cotidiano de uma instituição em crise, vivendo em meio a um país igualmente em crise. Em 1967 retorna para o CRPE-SP, sendo esse espaço de dois anos ainda carente de estudos. Os que lhe eram próximos, dizem que efetivamente considerou que haveria algo a fazer na e pela UnB, mesmo considerando a escalada que vivia a crise política por que passava o Brasil, debaixo de uma ditadura que sinalizava com a intensificação do autoritarismo e da repressão. Teria havido essa percepção por parte desse acadêmico e do grupo que liderava na FFCL?

O que se registra, contudo, é que, logo depois do retorno do professor Laerte à USP, em julho de 1968 foi a vez de Roque Spencer Maciel de Barros aceitar um convite controverso.

---

<sup>8</sup> Este artigo menciona alguns temas que podem ser encontrados em artigos de outros autores neste próprio dossiê, por isso não se faz necessário trata-los. É o caso do CRPE-SP.

Ocorre que, em relação à organização do ensino público, apesar das frustrações que a aprovação da Lei nº 4.024/61 representou, havia ainda um argumento que destacava que, pela primeira vez na história da educação brasileira, havia uma lei para tratar de todos os níveis e ramos do ensino, de modo integrado, rompendo com o que se considerava uma imensa colcha de retalhos, com sucessivas reformas dos diferentes níveis e ramos de ensino, realizadas de modo desorganizado, além de caracterizarem-se, com frequência, por curta duração, sendo efêmeras e gerando descontinuidade na estruturação da educação pública. Após muitos embates sociais e políticos, havia o entendimento de que se atingira, após 460 anos de história pátria, pelo menos a possibilidade de alcançar essa abordagem legal integrada da educação nacional.

Contudo, decorridos apenas 7 anos da promulgação da LDB, frente a pressões e críticas diversas, notadamente de parte do movimento estudantil, com ênfase nos processos decisórios na universidade e no próprio modo de ingresso, por meio de vestibulares eliminatórios, e a conseqüente crise dos excedentes, como foi denominada (FREITAG, 1977), o governo militar decidiu promover reforma do ensino superior, em busca de controlar a situação.

Semelhante decisão resultou na criação, pelo Decreto nº 62.937/68, do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, a que foi atribuída a tarefa de realizar um relatório e apresentar uma proposta em um mês. Foi o convite para integrar esse Grupo de Trabalho, então, que BARROS aceitou, em julho de 1968. Foram nomeados por Costa e Silva como integrantes do Grupo: António Moreira Couceiro (professor), Fernando Bastos de Ávila (padre), João Lyra Filho (reitor), João Paulo dos Reis Velloso (ministro), Fernando Ribeiro do Val (ministro), Roque Spencer Maciel de Barros (professor), Newton Sucupira (professor), Valnir Chagas (professor).

De fato, desse trabalho resultou no projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional pelo Executivo, no contexto da ditadura cívil-militar, que deu origem à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária, que teve duração por mais quase 30 anos, até a promulgação da Lei n.9394/96.

Mais uma vez estava, portanto, cindida a estrutura da educação brasileira, não apenas em termos de sua prática, como também, e especialmente, em termos de sua estruturação legal, em seus diferentes níveis e ramos. Os acontecimentos amplamente conhecidos que a sucederam imediatamente, marcaram de modo indelével a Reforma

Universitária, em termos do recrudescimento do autoritarismo e da repressão, quando, compondo com outros fatores, desembocou no período mais terrível da ditadura iniciada em 1964, e constituindo, na prática, o que foi denominado “um golpe dentro do golpe”.

O Anexo 2 apresenta imagem da página e, a seguir, da nota específica em publicação do jornal O Estado de S.Paulo de 11 de agosto de 1968, com a afirmação do jornal que a Reforma Universitária seria o caminho para resolver a crise universitária e a , invocando o apoio do povo à repressão ao movimento estudantil, “sem resvalar para o terreno das violências exageradas e desnecessárias”.

Com relação ao jornal, quatro meses depois de mais esse apoio ao governo militar, em 13 de dezembro de 1968 o Estadão foi impedido de circular por ordem censória da ditadura militar, como reação ao editorial “Instituições em frangalhos” escrito por Júlio de Mesquita Filho, motivado pela edição do Ato Institucional nº 5, que instituiu definitivamente o arbítrio e a violência institucional no País.

Até porque é importante lembrar que censura à imprensa foi institucionalizada ao ponto de diversos veículos praticarem a autocensura, além da presença pessoal ininterrupta, que se tornou usual, de censores nas redações dos jornais, muito diferentes da redações que se têm atualmente, com a informatização das mídias em geral e também dos jornais. O Estadão e seu irmão mais jovem, então, O Jornal da Tarde, especialmente entre os anos de 1972 e 1975, consolidou um modo de dialogar com os leitores, alertando para o que havia sofrido em cada edição, por meio da decisão de publicar, nos espaços em que saíam as matérias censuradas, os versos de Os Lusíadas, de Camões, como receitas de culinária<sup>9</sup>.

Esse aspecto também ainda carece de estudos, qual seja, que avaliação ética e política teria sido feita por CARVALHO e BARROS com relação a sua participação em episódios promovidos pela ditadura civil-militar, quando o próprio jornal que os apoiava acabou por ser vítima do regime?

No caso de outros participantes do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, por exemplo, Newton Sucupira e Valnir Chagas, permaneceram atuando no governo

---

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, no Portal do Memorial da Democracia, uma página do jornal com receitas de culinária, a respeito dessa prática do Estadão para denunciar a censura que sofria: <http://memorialdademocracia.com.br/card/noticia-censurada-da-lugar-a-camoes> .

militar, implantando o sistema de pós-graduação junto à CAPES, com estruturação totalmente vinculada à Lei nº 5.540/68. O reconhecimento público, no caso do primeiro, chegou a ponto de ter seu nome associado à plataforma digital que abriga todos os dados referentes a todos os programas de cursos de pós-graduação de todo o Brasil, a Plataforma Sucupira. No caso do professor Laerte, veio a falecer muito cedo, antes mesmo de completar 50 anos de idade, sofrendo um infarto do miocárdio em agosto de 1972. Colegas da FEUSP já falecidos, que viveram os anos de chumbo como docentes, perseguidos e mesmo presos, relatavam, ainda naquele tempo, que o professor Laerte havia atuado no sentido de preservá-los da violência de que o arbítrio se valia. No caso do professor Roque, havia relatos de sua atuação no sentido de impedir que fossem prejudicados colegas, no processo de contratação ou renovação de contrato, por quem atuava, em nome do regime militar, para fazer cortes “preventivos” no interior dos órgãos da Reitoria da USP.

Então, com essas reflexões, chegamos ao momento em que se cria a FEUSP como unidade independente, desagregada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como resultado de reforma estatutária e regimental que sofreu a Universidade de São Paulo, para ajustar-se às determinações da Reforma Universitária trazida pela Lei nº 5.540/68. Que herança levou, então, no momento de sua autonomização como unidade da USP?

### **Uma herança vigorosa – e marcas de controvérsia**

Esse longo percurso de quase 50 anos, até o início da Faculdade de Educação como unidade da USP, em janeiro de 1970, refere-se a uma herança vigorosa, composta por marcantes momentos de luta organizada e competente em defesa da escola pública, primeiro qualificativo que vem acompanhado de outros: gratuita, única, laica. Desde o Inquérito de 1926, que começa a ser gestado anos antes de ser efetivado, são as presenças de Júlio Mesquita Filho, o idealizador da iniciativa, e de Fernando de Azevedo, seu realizador, que permitem traçar esse arco histórico em direção à FEUSP. O primeiro, como um dos grandes apoiadores da USP, a ela atribuindo o cuidado acadêmico com a educação no âmbito da pesquisa e da formação docente, com a FFCL como lócus, ou de uma faculdade de educação, como fôra projetada por Sampaio Dória, na Reforma de 1920, de São Paulo (ANTUNHA, 1976). O segundo, como a figura-símbolo do vínculo

com o chão da escola, professor que era, não apenas jornalista, e com a pesquisa, por seu empenho em compreender processos educativos e os meandros da organização escolar, especialmente como eram tratados pelas autoridades educacionais.

A repercussão daquele documento, em especial no Manifesto de 1932, chegaram também à criação da FEUSP como parte constituinte de seus fundamentos, assim como também a fundamentaram a Campanha em Defesa da Escola Pública, interligada ao Manifesto de 1959, como procurei demonstrar. Contabilizados o tempo de amadurecimento das ideias e debates até chegar ao Inquérito, o tempo anterior à promulgação da Lei nº 4024/61 somam mais de 40 anos, que igualmente consolidam a construção acadêmica histórica da Faculdade de Educação. Dos outros cerca de 6 anos, sabe-se de contradições e controvérsias, como mencionado, mas são também parte do edifício. Bem feitas as contas, 2021 é mais celebração de centenário, que propriamente de 50 anos.

Os mais de 40 anos de herança vigorosa foram passados sem formalidades, mas de modo efetivo, por exemplo para minha turma de estudantes do curso de Pedagogia, iniciada em 1971. Os cerca de 6 anos de contradições estavam lá também, mas sob forma de silêncio e, não raro, mal estar impronunciado.

A organização curricular do curso de Pedagogia era marcada no primeiro semestre por possibilidades de convívio no campus, para assistir às aulas. Era menos uma intenção e mais algo que se fizera inevitável pela mudança improvisada, e às pressas, de muitos cursos, que deixaram o prédio histórico da rua Maria Antonia, na Vila Buarque, para a Cidade Universitária, no Butantã. Dos cinco dias da semana, apenas dois eram com docentes da Casa, ministrados às segundas e sextas-feiras, a saber: Filosofia da Educação e História da Educação. Nos demais dias, as aulas eram com docentes de outras unidades da USP: às terças-feiras, inesquecíveis, as aulas de Sociologia Geral, com o professor José de Souza Martins, nos “barracos” da Sociologia, da recém-reformada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; às quartas-feiras, aulas de Economia com o professor Wladimir Pereira, considerado um dos pioneiros da FEA/USP, desde sua atuação como assistente do Catedrático Paul Hugon, originalmente chamado ao Brasil pela FFCL; às quintas-feiras, aulas de Psicologia da Aprendizagem, com a professora Edda Bomtempo, muito interessada por educação, nos “barracões” do Instituto de Psicologia. Os “barracos”, ou “barracões”, eram precárias construções de madeira, que se

apresentavam como a manifestação física do imprevisto resultante da mudança de sede, em direção ao terreno no Butantã que, naquele tempo, já recebera o nome de Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira, em mais uma presença da história na década de 1930 e do jornal O Estado de S. Paulo.

A mudança, dizia a estudentada veterana para a calourada, no melhor modo “boca-ouvido”, havia acontecido para tirar o movimento estudantil do centro da cidade, da possibilidade de literalmente parar o trânsito, de chamar atenção para manifestações e, ao mesmo tempo, dispersar os cursos, e assim, estudantes, pela área extensa do campus no Butantã, dificultando encontros espontâneos, de onde sempre haveria o risco de saírem oportunidades indesejadas pelo regime, de reuniões e articulações políticas, que se encontravam proibidas pelo AI-5 e pelo Decreto-Lei nº 477, de 1969, o correspondente “estudantil” do AI-5. O CRUSP encontrava-se inativo e ao abandono desde 1968.

Do segundo semestre em diante, as disciplinas eram ministradas por docentes da FEUSP, no prédio que ainda trazia, no frontispício, o nome “Centro Regional de Pesquisas Educacionais Professor Queiroz Filho”. É que o prédio, originalmente de propriedade federal, havia sido doado à USP, dentro de um acordo que previa ocupação progressiva e transferência de funcionários/as (federais até então) para a USP, assim como de acervos diversos, como a biblioteca e o centro de documentação. Tudo isso nos era ensinado sempre por alguma voz veterana na FE, o que permitia desvendar um mundo com muitas informações, que não chegavam de modo organizado.

Esse foi o modo também pela qual aprendi o que havia representado o AI-5 com a cassação de professores que não chegara sequer a conhecer, mas que nos faziam falta, de quem sentíamos saudades, mesmo que não houvéssemos tido a oportunidade de conhecer aquela gente sábia, que seriam de tanta relevância na nossa formação. Por isso, na revanche possível, buscávamos ler seus trabalhos. Mais ainda, alertava a veteranada, eram pessoas de quem se deveria falar em voz baixa, prestar atenção nos ouvidos que nos escutariam, tudo para não correr mais riscos, que o simplesmente ser estudante da USP já impunha.

Passando à estruturação por habilitações do curso de Pedagogia de então, merece um estudo próprio, em outra ocasião. Registro apenas que, por haver escolhido a habilitação que reunia Administração Escolar e Inspeção Escolar, cargo este que logo



depois desapareceu do quadro de especialistas do ensino, como eram chamadas essas funções técnicas, acabei estudando também sociologia das organizações e psicologia das organizações, além de diversos semestres de administração escolar, em diferentes aspectos. Mesmo durante a formação para as habilitações, que ocupava parte dos quatro últimos semestres e parte das horas de estágio, continuava muito forte, na parte comum a todas as habilitações, do currículo, como o fôra ao longo de todo o curso, a formação em História da Educação e Filosofia da Educação.

No cotidiano de então, sabia-se da vinculação com o Estadão por parte de alguns docentes mais titulados e mais antigos na instituição, mas esse vínculo não chegava, como informação, em atividades nas salas de aula. Mas havia um fato que acabava chamando a atenção. Um dos filhos da família Mesquita ingressou no mesmo vestibular que eu, o de 1971, mas acabou trancando o curso logo no primeiro semestre, porque servia, então, o Exército, e se percebia que chegava cansado e sonolento para as aulas. Mas retornou pontualmente no ano seguinte, com a turma ingressante de 1972, com mais um segundo filho da família Mesquita que acabara de ser aprovado no vestibular. Ao mesmo tempo, para minha turma, chegou um terceiro jovem da mesma família, transferido de outra universidade, o que podia ser feito no segundo ano do curso, mediante edital que anunciava vagas resultantes de eventuais desistentes.

A partir de 1972, quando o jornal passou a ser censurado diariamente, com o mencionado uso de Camões e das receitas gastronômicas, os jovens da família Mesquita traziam impressas, para entregar em nossas mãos, as matérias censuradas, tudo com o *ex-libris* do jornal, com o que tínhamos, por assim dizer, informações privilegiadas.

Dois situações vividas, no âmbito da herança vigorosa, que me colocaram em contato também com a porção controversa do passado feuspiano, uma no terceiro semestre do curso e outra no quarto semestre, foram fundamentais para mim e acabaram por marcar profundamente meus estudos e posterior vida na pesquisa – e por isso sou grata.

A primeira situação ocorreu, por ser oferecida pela primeira vez na instituição uma disciplina denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus na Pedagogia. Primeira vez, porque vinha em (con)sequência à reforma do ensino vivida pela Lei nº 5.692/71, que havia sido recentemente promulgada e trazia a nova organização escolar e a nova terminologia. O docente responsável era o professor João

Gualberto de Carvalho Meneses, que trouxe para a turma uma série de textos sobre a história da educação brasileira, a partir da Colônia, e permitiu conhecer assuntos a que não tínhamos acesso nos demais conteúdos, marcado pela brasilidade.

Por me sentir interessada, acabei buscando na biblioteca um texto que o professor havia indicado como leitura suplementar. Era, de fato, o artigo de abertura de uma publicação mimeografada na oficina gráfica da FEUSP, de Laerte Ramos de Carvalho, que tratava de uma proposta de periodização da história da educação brasileira e que propunha tomar a relação Estado-Igreja como base. Era o primeiro semestre de 1972 e mal eu sabia que ali se iniciava um interesse de estudo que perdura ainda, nos dias atuais. Foi nessa disciplina, também, que pela primeira vez ouvi falar do Manifesto de 1932.

Vinculado a essa situação, tínhamos naquele mesmo momento o primeiro de dois semestres da disciplina Educação Comparada. No período noturno a disciplina era ministrada pela professora Maria Aparecida Bortoletto, que havia atuado como assistente do professor José Querino Ribeiro, na FFCL, quando o mesmo era catedrático da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. Na passagem da cátedra para o departamento, cada porção dessa cadeira foi para um departamento distinto, seguindo o professor Querino e sua assistente, professora Bortoletto, com a Educação Comparada, que se reuniu à Metodologia do Ensino para formar um departamento, enquanto a Administração Escolar ficara com o professor Carlos Corrêa Mascaro e com o professor Moisés Brejon, assistentes de Querino na Cátedra, para liderarem o novo departamento, de Administração Escolar e Economia da Educação, o primeiro como chefe, e o segundo como livre docente.

Já no diurno, na turma que eu frequentava, depois da abertura do curso com uma aula do professor Querino, então Vice-Diretor da FEUSP, quem assumiu a disciplina foi a professora Marta Maria Chagas de Carvalho, jovem docente, que se dispôs a convensar com as estudantes (nesse caso, as interlocutaras éramos todas mulheres) sobre a disciplina ao final do semestre, para fazer uma avaliação do curso e dialogar sobre propostas. Sucede que desse diálogo surgiu a proposta de, no semestre seguinte, o curso abordar comparativamente momentos da educação brasileira. Com isso, no segundo semestre de 1972, tivemos acesso e fizemos a leitura do texto completo do Inquérito, do Manifesto de 1932, do Manifesto de 1959, entre outros documentos, que aprendemos a buscar, ler, analisar e apreciar.

A aula de abertura do semestre daquela disciplina, na primeira semana de agosto de 1972, foi dada pelo professor Laerte, pai da professora Marta, e então Diretor da FEUSP, que tratou do tema que tanto me interessara, ou seja, a periodização da educação brasileira a partir da relação Estado-Igreja, abertura muito apropriada para o estudo que se seguiria. Alguns dias depois o professor veio a falecer, o que foi uma vivência complexa para aquele momento. Vale lembrar que, logo depois, a professora Marta Carvalho mudou de departamento dentro da FEUSP, passando a trabalhar na área de História da Educação, como evidentemente era sua vocação como pesquisadora e como docente, uma referência na área. A ela sou grata por essa parte tão relevante de minha formação.

Esses relatos de momentos do curso de Pedagogia procuram mostrar como a herança, aqui mencionada, da FEUSP era tratada de modo sério em sala de aula, tanto no que se referia a procurar oferecer uma formação sólida, desenvolvendo capacidade de pesquisa naquela fase dos estudos. Havia espaço para o debate e para o confronto de ideias, mesmo com os professores mais titulados e mais experientes. O artigo de MORAES (2020) que citei algumas vezes, é excelente também para aqui trazer o papel do professor Celso Beisiegel, que dialogava com quem estivesse interessado em compreender o mundo acadêmico da pesquisa, em especial por sua grande experiência, já naquele momento, mesmo jovem como era então, com trabalhos de campo, sociedades científicas, congressos, e toda a dinâmica que envolve a vida acadêmica. Apresentou-nos a autores como Wright Mills, assim como Luiz Pereira, Marialice Foracchi e Aparecida Joly Gouveia, num programa intenso de leituras e seminários, por dois semestres que valiam por muito mais.

Quanto ao silêncio a que me referi, sobre a parte controversa da herança da FEUSP, era visto com as cores próprias que eram deixadas pelo arbitrio e pela repressão que fazia o pano de fundo permanente do cotidiano universitário. Mas, ao final, era profundamente incômodo – e, compreendi depois, injusto –, perceber que a FEUSP era vista muito mais por aqueles menos de 10 anos que antecederam sua criação e que se referia a escolhas pessoais de alguns docentes, do que pelos 40 anos da história que haviam conformado o norte da instituição, qual seja, a defesa da escola pública.

Sem dúvida o controverso deixara marcas institucionais a pedir mudanças, o que passou a ocorrer paulatinamente, e ganhou força a partir de meados dos anos

1980, marcado pela atuação coletiva organizada, no que tangia aos aspectos estruturais, e por intensa solidariedade entre o pessoal constituído por jovens docentes, altamente voltados para novas abordagens sobre a educação, bem como relações interdisciplinares que poderiam ser transformadoras. O processo da redemocratização era vivido também internamente na FEUSP.

Parte desse processo guardou relação profunda com a estrutura de poder que havia na USP, como decorrência da reforma estatutária e regimental de 1969. Sendo vinculada à Reforma Universitária trazida pela já citada Lei nº 5.440/68, a composição dos órgãos colegiados da Universidade era marcada por um tipo de economia interna de dar aparência de representação igualitária, supostamente para atender as demandas de 1968 relativas à representação paritária, mas, de fato, garantir o poder decisório nas mãos dos mais titulados. Na prática, para tomar o exemplo da composição da Congregação da FEUSP no início dos anos 1980, a situação era tal que as/os professores assistentes, com título de mestrado<sup>10</sup>, representávamos 75% do quadro docente da Faculdade. Contudo, havia apenas uma vaga para representação da categoria na Congregação. Em 1984, colegas consultaram-me sobre a possibilidade de candidatar-me a essa representação, pois estava próximo o fim do mandato da professora Helena Chamlian, que fizera uma representação da categoria muito correta, digna e efetivamente excelente. Não seria fácil substituí-la, mas aceitei. Resultou que fui a única candidata, eleita com a quase totalidade dos votos, em uma eleição que contou com quase 100% de presença daquele eleitorado.

Estruturamos, coletivamente, um sistema de consulta que permitisse à representação ser efetivamente “representativa”. Naquele momento, como já mencionado, sem aplicativos de comunicação instantânea ou sequer, ainda, com correio eletrônico, dependíamos de telefonemas e conversas pessoais. Tendo em vista o grande número de docentes naquela categoria, três colegas me ampararam diligentemente na tarefa, uma pessoa em cada departamento. Com isso tive o apoio da professora Marília Spósito para articular colegas assistentes-mestres do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - EDF; do saudoso professor Moacyr Ribeiro do Valle Filho, no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - EDM;

---

10 No posterior artigo, já mencionado, complementaré e expandirá essa discussão, tanto da estrutura de poder, como da carreira docente naquela época.

e da professora Maria Cecília Sanchez Teixeira, no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA. Foram tempos de muito trabalho, dedicação e conquistas, sobretudo por essa articulação coletiva, que permitia ouvir 75% da Faculdade e pensar, conjuntamente, caminhos.

Se cada departamento havia encontrado, pouco a pouco e muitas vezes de modo conflitivo, formas de lidar com a construção da FEUSP em sua fase como unidade universitária independente, já na sua primeira década, nos anos de 1970, o momento após a Anistia, com o retorno de muitos acadêmicos que haviam sido exilados, e as perspectivas que despontavam, de abertura, agitava corações e mentes com a busca de novos horizontes.

Coletivamente dois seminários institucionais foram realizados simultaneamente em 1985<sup>11</sup>, ao longo do primeiro semestre e não como um evento de tipo congresso, e que viriam a marcar os anos seguintes, de diversas e distintas formas, tendo ambos contado com apoio da FAPESP, tendo eu me envolvido na comissão organizadora de ambos.

Um foi o Seminário de Pesquisas em Educação, para o qual convidamos colegas experientes, com ligação a diferentes abordagens metodológicas e temáticas, vinculados a diferentes universidades, de diferentes estados do Brasil. Além das sessões sempre profícuas, e dele resultar uma publicação, essa iniciativa acabou por facilitar a possibilidade de trazer para a FEUSP colegas como Marli André e Elcie Salzano Mazini, já renomadas naquele momento.

O outro foi o Seminário Itinerante Universidade, Desenvolvimento Social e Econômico e Formação de Professores, que foi proposto como um dos resultados de seminário que celebrou os 15 anos da FEUSP. A proposta de que o seminário ocorresse de forma itinerante, de modo a cada sessão ocorrer em uma diferente unidade da USP que compartilhasse com a FE a responsabilidade pela formação docente, ou seja, do curso de Licenciatura, foi do professor Luiz Carlos de Menezes, em resposta à pergunta que eu fizera, numa das sessões daquele evento celebratório, sobre a necessidade de despertar as unidades da USP envolvidas na Licenciatura que formar professores/

---

11 Desse momento, há a destacar a presença do professor Antonio Carlos Coelho Campinon como Diretor da FEUSP, oferecendo amplo e irrestrito apoio a todas as realizações. Contudo, por ser efetivamente um tema à parte, ficará para o próximo artigo que complementará o atual.

as não era um apêndice de um curso de bacharelado, mas uma responsabilidade compartilhada. Menezes e eu organizamos a primeira proposta daquele seminário como idealizadores, convidei a seguir a professora Hercília T. de Miranda, então representante dos professores/as assistentes doutores/as na Congregação, juntando-se a nós, posteriormente, a professora Denice Barbara Catani.

A circunstância de Menezes, além de ser docente do Instituto de Física, compondo o grupo daquela unidade que desenvolvia pesquisas e formação de pesquisadores em Ensino de Física desde os anos 1970, também participar ativamente do então recém criado Partido dos Trabalhadores desde sua fundação, facilitou contatos com parte dos nomes, o apoio pessoal e institucional do professor Antonio Carlos Coelho Campino, então Diretor da FEUSP (para ambos os seminários, aliás), e o empenho nos convites feitos pessoalmente, cara a cara, permitiu que a maior parte dos nomes que pensáramos pudesse juntar-se à iniciativa, em sessões distribuídas por diferentes unidades da USP ao longo do semestre, que sempre resultaram em “casa cheia”. Hercília tinha contatos com a Folha de S.Paulo e conseguiu que o jornal desse cobertura às atividades do seminário. Foi memorável, com a presença de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Perseu Abramo, Paul Singer, Roberto Romano Luiz Eduardo Vanderley, Cecilia Guaraná, José Mario Azanha, entre outros.

Do seminário resultou o livro *Universidade, Escola e Formação de Professores*, publicado pela Editora Brasiliense, o que se tornou também parte daquele que acabou por se constituir em um verdadeiro movimento de debates sobre as Licenciaturas. De fato, Hercília era amiga pessoal do saudoso Caio Graco Prado, filho de Caio Prado e editor da Brasiliense, que se entusiasmou pela proposta e, para o que era o ritmo de produção editorial da época, conseguiu lançar a obra com celeridade, com grande repercussão, esgotando-se a primeira edição em seis meses. Resenhas do livro ocuparam não apenas páginas da Folha, como também do ancestral feuspiano *Estadão*.

O contato pessoal com essas pessoas, tanto no convite como na preparação das sessões do seminário, pessoas notáveis que aceitaram o convite para ajudar a pensar a formação de professores e professoras, foi não apenas uma grande honra e privilégio, como processo formativo indelével.

Um caso marcante foi o do professor Roberto Romano, após a participação no seminário, foi convidado a atuar como docente do EDA, ele que, naquele momento,

era Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP, acúmulo de cargos que, naquele momento, era possível, mediante autorização. Trata-se de outro caso, além daquela análise citada, que MORAES (2020) realizou, sobre o apagamento da importante atuação acadêmica de Florestan Fernandes na área da educação. Quando lamentavelmente Romano faleceu, em agosto de 2021, vitimado pela COVID-19, se fez referência à sua atuação como filósofo e sua vinculação ao IFCH, mas não se mencionou, sequer, seu relevante papel na área da Educação, com mais anos de duração na UNICAMP, antes de sua mudança de unidade, e por cerca de um ano na FEUSP. Nesse tempo, sua passagem foi realmente marcante, em especial por como se dedicou a nós, que éramos colegas mais jovens e menos experientes, trazendo a possibilidade de reuniões de estudo, abrindo caminhos para publicações, assim como se envolvendo na organização de simpósios, nos quais sua presença abria espaço imediato. Por exemplo, com a professora Carmen Sylvia Moraes, o professor Romualdo Portela de Oliveira (à época ainda realizando o mestrado) e eu, o professor Roberto Romano organizou um simpósio que apresentamos na reunião anual da SBPC em Curitiba, em 1986, que se tornou o gérmen para o livro *Escola Brasileira: temas e estudos*, que coordenei e foi publicado pela Atlas em 1987, com participação de quase todos os jovens colegas do EDA. A pessoa do professor Romano teve, assim, uma marca na renovação da FEUSP, especialmente do EDA. Para mim, pessoal e academicamente, foi um diálogo que perdurou, sendo um apoio imprescindível nas lutas sempre conturbadas em prol do Estado laico e da escola pública laica, ao longo de minha vida. Não apenas não me faltou em tempos de conflitos públicos aguerridos, como continuou a subsidiar minhas pesquisas e reflexões, e comparecer a fazer parcerias em debates públicos sobre a temática. Um mestre, que faz muita falta.

Já sobre o encontro com o professor Florestan Fernandes, havia um vínculo que sabia ser doloroso entre a herança vigorosa e as controvérsias que antecederam a FEUSP como unidade da USP. Foi outra vivência muito forte, que também perdurou<sup>12</sup>. O contato inicial, na verdade, foi bem difícil. Não atendia os telefonemas, tentou fugir até de receber o convite, e quando não teve como escapar, quando o “emboscamos” nos corredores da PUC-SP, instituição em que lecionava desde o retorno do exílio, mostrou sua firme decisão de não ir àquela instituição que dele se apartara, mesmo com todo o

---

12 Por isso, deverá ser parte também do próximo artigo.

trabalho conjunto antes realizado, em prol da escola pública. Ainda jovem, indignada por me ver sob risco de pagar uma fatura que não me pertencia, nem a ninguém de minha geração, ainda que fosse parte da história institucional, que pretendíamos ver seguir transformada com novas pautas, novas abordagens e novos compromissos, tive uma reação pouco convencional. Sob o olhar estupefato de Hercília e Denice, com quem ali estava para o convite e a “emboscada”, tive algo perto de uma explosão de indignação, curta mas incisiva, perguntando ao professor Florestan: “ – O senhor pode me explicar porque eu, que fui privada de sua presença na minha formação universitária pelos militares, e por isso muito prejudicada, aprendendo sobre seu nome e sua história por meio de colegas que se arriscavam para ensinar nós, mais jovens sobre seu papel, e por sua obra, deveria agora ser novamente privada de contar com seus ensinamentos, mas desta vez por sua própria iniciativa, professor?”. O olhar dele e o meu, ambos emocionados, e nosso silêncio, foi o que dominou o momento. O professor Florestan, falando baixinho, finalmente pegou o papel que levava comigo, com a proposta do seminário, como projeto apresentado à FAPESP, passou-me seu telefone e disse que ligasse para ele num dado dia e horário que indicou. A emboscada teve, então, um final feliz. A participação do professor Florestan no encerramento do seminário, no auditório da Escola de Aplicação da FEUSP, foi precedido de emocionado encontro com docentes da Casa que foram recebê-lo na “sala dos professores” para um cafezinho<sup>13</sup>. Quando telefonei, na véspera, para combinar que iria buscá-lo pessoalmente, com carro oficial da USP, ele me passou um recado, que acredito que não se importaria por eu incluí-lo aqui. Ele me disse: “ – Você me faz um favor? Conhece a Marta Carvalho? Você se dá bem com ela? Diga a ela que na minha fala, amanhã, estarei pensando nela”. Recado dado, foi um dos momentos mais dignos que já vivi.

---

13 A fala inicial do professor Florestan Fernandes foi muito significativa: “É a quarta vez que aqui volto, depois de 1969. É necessário lutar contra a opressão, qualquer que seja. Por isso, peço a todos que se levantem e guardem um minuto de recolhimento. Será a forma pela qual nós poderemos participar do silêncio de Frei Leonardo Boff. (FERNANDES, 1986, p.13). O professor Florestan comentou, pessoalmente, que era a primeira vez que voltava à FE, e quarta vez à USP.



## Para encerrar brevemente – e depois prosseguir

O termo efervescência apareceu muitas vezes, em meus estudos, quando se tratava da década de 1920, um século atrás portanto. Sobre os anos 1980 na FEUSP, penso que cabe o uso do mesmo termo. Juntamente com o que era vivido no plano nacional, sem entrar no campo internacional, a Faculdade de Educação passou por grandes mudanças. No início da década, aposentaram-se três nomes marcantes da história da instituição: Roque Spencer Maciel de Barros, Moisés Brejon e João Eduardo Rodrigues Villalobos. Havia, nesse gesto, uma sinalização de como percebiam que chegara um tempo novo, diferente. Após a vívida, frutífera e intensa década de 1980, os anos de 1990 viveram, na Faculdade de Educação e na USP como um todo, os resultados da reforma estutária e regimental de 1988, gestada concomitantemente aos debates e promulgação da Constituição Federal de 1988. Novo capítulo da história, que outro artigo oportunamente abordará.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)Biográfico: um método possível de pesquisa? Prefácio. In PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba (PR): CRV, 2013.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. As origens da Faculdade de Educação: a introdução dos estudos pedagógicos de nível universitário no estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, v.1, n.1, 1975, p. 25-41. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em 17 dez 2021.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920**. Estudos e Documentos,, vol.12. FEUSP, 1978.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova** (1932). **Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados** (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 11 dez 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. **Educação Pública em S. Paulo. Problemas e discussões. Inquerito para “O Estado de S. Paulo” , em 1926.** Série Brasiliana. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Disponível para acesso eletrônico em <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/180/1/98%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> . Acesso em 12 dez 2021.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo, Pioneira, 1960.

BONTEMPI-JUNIOR, Bruno. **A Cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.** Tese. PUC/SP - Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, 2001. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10655> . Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm) . Acesso em 11 dez 2021.

BRASIL. **Ato Adicional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm) . Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 11 dez 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em 12 dez 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 18 dez 2021.

BRASIL. **Reforma Universitária – Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68**. 3ª ed.. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior, 1983. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Acesso em 8 dez 2021.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. **O bravo matutino – Imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista (O projeto da criação da Universidade de S. Paulo)**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. Disponível em <https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/a-universidade-da-comunhc3a3o-paulista.pdf>. Acesso em 3 dez 2021.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e a sua periodização. **Encontro Internacional de Estudos Brasileiros**. Primeiro Seminário de Estudos Brasileiros. Introdução ao estudo da história da educação brasileira, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), São Paulo, 13 a 25 de setembro de 1971, mimeo. Republicado em: **Revista Brasileira de História da Educação** nº2, jul./dez. 2001, pp. 137-152. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38745/20275>. Acesso em 18 dez 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo, pioneiro da educação nova. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 37, 1994, p. 71-79. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71080/74039>. Acesso em 10 dez 2021.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ENTINI, Carlos Eduardo. “Pesquisa do jornal em 1926 mostrou necessidade de criação da Universidade de São Paulo”. In: **O Estado de S. Paulo**, 23 jan 2014, edição eletrônica. Disponível em <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,pesquisa-do-jornal-em->

[1926-mostrou-necessidade-de-criacao-da-universidade-de-sao-paulo,9575,0.htm](#).

Acesso em 8 dez 2021.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C.; FISCHMANN, R.(orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

FISCHMANN, Roseli. Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 801-820, out./dez. 2013.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65 (150), , maio-ago./1984, p. 407-425. Disponível em [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em 10 dez 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal Moraes. “Florestan Fernandes, a sociologia e a educação pública”. In: **A Terra é redonda – Eppur si muove**. 22/12/2020. Disponível em [https://aterraeredonda.com.br/florestan-fernandes-a-sociologia-e-a-educacao-publica/?doing\\_wp\\_cron=1641585479.8762810230255126953125](https://aterraeredonda.com.br/florestan-fernandes-a-sociologia-e-a-educacao-publica/?doing_wp_cron=1641585479.8762810230255126953125). Acesso em 5 dez 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal Moraes. “A sistematização da política educacional dos ‘liberais reformadores’: o inquérito de 1926”. **Revista da Faculdade de Educação**, v.20 n.1-2 São Paulo dez. 1994, p. 81-106. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551994000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551994000100006&lng=pt&nrm=iso) .

Acesso em 18 dez 2021.

PAULILO, André Luiz. A reforma da educação como perícia: questões do fazer administrativo nos anos 1920. **Revista História da Educação**, vol. 17, núm. 41, septiembrediciembre, 2013, pp. 43-57. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321628477004.pdf>. Acesso em 8 dez 2021.

PILETTI, Nelson. Da educação física às ciências sociais. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 37, 1994, p. 71-79. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71118/74085>. Acesso em 10 dez 2021.

PONTES, José Alfredo Vidigal. O Estado de S.Paulo – Resumo. Acervo de O Estado de S. Paulo. Disponível em <https://www.estadao.com.br/historico/print/resumo.htm>. Acesso em 14 dez 2021.

SILVA, José Carlos Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. **Fernando de Azevedo em releituras: Sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020.

SOUZA, Antonio Cândido de Mello e. Um reformador. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 37, 1994, p. 11-17. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70512/73282>. Acesso em 10 dez 2021.

SOUZA, Antonio Cândido de Mello e. Prefácio. In: DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: EDART, 1971.

VOVELLE, Michel. A revolução francesa e seu eco. **Revista Estudos Avançados**, v. 3 n. 6, Ago 1989, p. 25-45. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/dRnfWsbWdxZRhyC3kf6ts3v/?format=pdf&lang=pt> e em <https://www.scielo.br/j/ea/a/dRnfWsbWdxZRhyC3kf6ts3v/> . Acesso em 18 dez 2021.

firmação de princípios em favor da Escola Pública

Anexo 1

Reafirmação de princípios em favor da Escola Pública



**Analisando o substitutivo**  
 No Ministério da Educação, o professor Klaus Kemmer, Ministro da Educação, analisa o substitutivo apresentado ao Conselho Nacional de Educação de São Paulo.

## Reafirmação de princípios em favor da Escola Pública

Os princípios fundamentais da educação pública, que foram estabelecidos no Brasil em 1934, são hoje mais necessários do que nunca. A situação atual do país exige uma reafirmação desses princípios, para que a educação pública continue a ser o instrumento de transformação social que ela sempre foi.

É necessário que o Estado continue a ser o responsável pela educação pública, pois é a única forma de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade. A educação pública é o alicerce sobre o qual se constrói a sociedade democrática e o desenvolvimento econômico do país.

Devemos lembrar que a educação pública não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de eficiência econômica. Uma população educada é mais produtiva e capaz de inovar, o que é essencial para a competitividade do Brasil no mercado internacional.

### TESE PARA O GOVERNADOR

É necessário que o Estado continue a ser o responsável pela educação pública, pois é a única forma de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade.

### Defesa de tese de doutoramento

É necessário que o Estado continue a ser o responsável pela educação pública, pois é a única forma de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade.

### PRINCÍPIOS GERAIS

1. A educação é um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural.

2. A educação pública é o instrumento de transformação social que o Brasil precisa para superar os problemas de desigualdade e pobreza.

3. O Estado é o responsável pela educação pública, pois é a única forma de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade.

4. A educação pública deve ser gratuita e obrigatória para todos os cidadãos.

5. A educação pública deve ser de qualidade, com professores bem pagos e formação adequada.

### CRITICA AO GOVERNO

O governo atual não tem cumprido com sua obrigação de garantir a todos os cidadãos o acesso à educação de qualidade. A educação pública está sendo negligenciada, com cortes de verbas e falta de investimento em infraestrutura e formação de professores.

### DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Declaramos que a educação pública é o alicerce sobre o qual se constrói a sociedade democrática e o desenvolvimento econômico do país. Devemos lutar por sua manutenção e melhoria contínua.

Anexo 2

Povo contra perturbações.

Vista da página 3 na íntegra, com demarcação da matéria em foco. O Estado de S. Paulo, 11 de junho de 1968.

PRIMEIRO DE JUNHO DE 1968

NOTAS E INFORMAÇÕES

A prevenção contra o estrangeiro

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma comissão de trabalho... para avaliar a situação... de imigrantes estrangeiros...

Uma candidatura sob sinais alarmantes

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Negando-se a ser candidato... para o cargo de governador... do Estado de São Paulo...

Demissão facilita uma remodelação

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Setenta desfeitos

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Povo contra perturbações

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Transplantes - aspecto legal

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Um novo ministro... para o cargo de ministro... do Estado de São Paulo...

Hoje, no "Estado"

Povo contra perturbações.

O Estado de S. Paulo, 11 de junho de 1968, p. 3

## **Povo contra perturbações**

BRASILIA, 10 — O governo está convencido de que, ao tomar medidas contra a realização de passeatas ou manifestações estudantis, defende não só os altos interesses do País, cuja política econômico-financeira é a que mais sofre com esses movimentos, mas interpreta, também, o pensamento da maioria esmagadora da população, que não gosta de perturbações da ordem nem de depredações de patrimônios públicos ou particulares.

Acha o governo, pois, que conta com o apoio da opinião pública na repressão às manifestações estudantis, devendo apenas ter o cuidado, como há dias observou o ministro Jarbas Passarinho, de que esta seja feita com inteligência, sem resvalar para o terreno das violências exageradas e desnecessárias. Enquanto agir com inteligência, impedindo mais que reprimindo as manifestações, o governo, assim acredita, terá o apoio do seu lado.

O problema, entende, é semelhante ao da França. A po-

pulação pode até simpatizar com a causa dos estudantes, mas não concorda com os exageros nem com a perturbação da ordem. Foi por isso que, a certa altura, a população francesa abandonou os estudantes e apoiou as medidas repressivas de de Gaulle.

Sabe o governo, porém, que não pode limitar-se a medidas repressivas. Reconhece, entretanto, que muitas das reivindicações estudantis são procedentes. Deve ir ao encontro delas, para remover as causas das manifestações. E é o que está procurando fazer. Por isso, constituiu o grupo de trabalho da reforma universitária. Mas sabe, igualmente, que as reivindicações legítimas são usadas como pretexto por pequeno grupo infiltrado de agitadores profissionais, que não está interessado em nenhuma reforma do ensino, mas simplesmente em contestar o governo. Contra esse grupo, o governo continuará agindo com rigor.

É provavelmente dentro desse quadro que se examinará o problema da anistia aos envolvidos em manifestações estudantis, a partir da morte do jovem Edson Souto, acreditando-se que o governo manterá sua posição contrária ao projeto, não obstante parte da bancada arenista da Câmara se disponha a votar favoravelmente. Essa seria uma "anistia para os agitadores", como observou o líder da ARENA no Senado, sr. Filinto Müller, antecipando sua posição pessoal contrária ao projeto. Não há, em todo o caso, nenhum dado novo sobre essa matéria. O líder do governo na Câmara, sr. Ernani Satiro, continua no Rio, ao que se acredita, examinando o assunto nas áreas militares.



# Vida Humana, Práticas Organizacionais e a Escola <sup>1</sup>

“Recuerdo que una tarde, como oyera un leve ruido en el cuarto vecino al mío, pregunté en voz alta: ‘¿Quién anda por ahí?’ Y la voz de una cirada recién llegada de su pueblo contestó: ‘no es nadie, señor, soy yo.’”

Octavio Paz, *El labirinto de la soledad*, pp.48-49.

A vida humana, enquanto ação e reflexão, distingue-se de todas as demais formas de vida. Em uma perspectiva evolucionista, diferentes espécies desenvolveram diferentes respostas às circunstâncias do meio ambiente, como forma de sobreviverem a elementos hostis. Os seres humanos, com sua racionalidade, criaram sistemas de cultura diversificando-se entre si mais a partir de diferentes cosmologias, que a partir de diferenças biológicas, expressas em características físicas, como cor da pele, formato dos olhos, textura dos cabelos, etc.

Um dado que corrobora a afirmação dessa diferenciação feita pela cultura, refere-se aos processos de aculturação imposta a imigrantes, em diferentes partes do planeta, em diferentes momentos históricos. Muitas vezes, perdido o solo original, e frequentemente deparando com sentimentos de xenofobia (ainda que difusos, ou

---

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado como Prova de Erudição ao Concurso de Professor Titular da FEUSP, realizado em março de 1997.

encobertos), o ser humano vê-se na iminência de adaptar-se, ou fenecer, quando não lhe é dada a alternativa de evadir-se. A metáfora do camaleão sobre a manta escocesa, expressa por Woody Allen em *Zelig*, daquele que é capaz de se adaptar de forma incondicional, no tempo exato, para sobreviver, fala também de certa esquizoidia, distante da desejável integridade do ser humano.

O jogo de submeter o estrangeiro<sup>2</sup>, tem sido suficientemente forte, na história da humanidade, a ponto de se constituir esse termo - “estrangeiro” - em referência metafórica frequentemente adotada na literatura, no cinema, nas artes em geral. Morte em Veneza, O Estrangeiro, são alguns exemplos dessa referência.

Já não apenas como metáfora, encontra-se o jogo de submissão operando sobre aquele que se encontra indefeso - a inocência, a ingenuidade, e, sobretudo, toda forma de exclusão, frequentemente são interpretados como fraqueza e incompetência, certo tipo de “*displacement*”, alguém que está deslocado como um apátrida, frente a um mundo no qual a competitividade exacerbada ensina a tentar sempre vencer a qualquer custo - vitória que tem, então, o significado de sobrepor-se, de forma autoritária, aos vencidos.

Convém lembrar que a derrota em uma guerra significou, por diversas vezes na história, a vivência da escravidão, como consequência. Os perdedores, vistos como mais fracos, ou supostamente menos competentes, viam-se escravizados, em uma prática reconhecida e legitimada naqueles tempos. Paulatinamente, a barbárie da escravidão ganhou tal aceitação, que já não era necessário vencer a guerra - bastava comprar o escravo que traria o direito ao ócio e ao reconhecimento de prestígio social - a guerra fora ganha por outros meios.

Da mesma forma, a legitimação da desigualdade, pelas estruturas de senhor e servo, príncipe e súdito, passou a ser matizada pela expansão do capitalismo moderno, na definição da posse dos meios de produção. Exacerbada a desigualdade entre indivíduos e grupos humanos, nosso século assistiu a guerras que colocaram o tema da dominação entre Estados, assim como a retomada intensa e dramática de lutas internas, por motivos étnicos e/ou religiosos, e ainda a luta pela hegemonia sobre territórios, na definição de fronteiras.

---

<sup>2</sup> Hannah Arendt trabalhará a questão do estrangeiro como sendo certo sentimento comum, que partilhemos em nossa condição humana, de não nos sentirmos “nem em casa, nem à vontade no mundo”, tema recorrente ao longo de sua obra.

A barbárie do Holocausto, de Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial, deixaram o terrível registro de até onde o ser humano é capaz de chegar. Com a morte de milhões no genocídio perpetrado de forma brutal, e a criação científica posta a serviço da morte, a humanidade pode olhar-se a si, e perceber quão incontrolláveis são as tendências humanas à destruição e à violência.

Temerosos do pior - a chance da completa extinção da própria vida humana sobre a face do planeta, frente às armas nucleares e às armas químicas - o término da Segunda Guerra trouxe a criação da Organização das Nações Unidas, com a Carta de São Francisco, em 1945, e, três anos depois, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Era o gesto de afirmação de valores universais, de uma agenda planetária comum.

Disse a poetisa norte-americana Emily Dickinson que “a água se aprende pela sede/ a paz, pela luta que se teve” - e assim tem o ser humano tomado conhecimento de seus direitos, por sua falta. Ou seja, como já indicado por autores como Celso Lafer<sup>3</sup>, a enunciação dos Direitos Humanos tem se feito, corriqueiramente, após a constatação de sua violação.

Norberto Bobbio, por sua vez, opera uma análise, onde demonstra que o Universal desses Direitos refere-se, na verdade, a certas circunstâncias históricas, não sendo genéricos e permanentes. Dessa forma, Direitos enunciados na citada declaração universal, já foram reformulados, complementados com novos processos de tomada de consciência<sup>4</sup>. Resta, contudo, a dramática situação de que aos direitos proclamados não correspondem direitos garantidos - e isso não é exclusividade do Brasil.

Intimamente ligados à questão da democracia, esta localiza a discussão, situando-a em certo território geopolítico, em determinado momento histórico. Contudo, a distância entre o proclamado e o vivido, seja nos planos das diversas nações - seja no plano de esforços de nível mundial em prol dos Direitos Universais - traz a sensação de que a humanidade de fato não avançou, e que dificilmente poderíamos ter qualquer expectativa de estabelecimento de um mundo justo e livre.

Bobbio entrelaça a discussão referente à Paz Mundial, frequentemente vista como distante para países que não se encontram em territórios conflagrados, e a referente à

---

3 Ver, em particular, Lafer, Celso. A reconstrução dos direitos humanos, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

4 Bobbio, Norberto. A era dos direitos, Rio de Janeiro, Campus, 1992, pp. 32-34.

miséria, como sendo ambas partes constituintes da temática dos Direitos Universais Humanos:

A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu. Não se pode por o problema dos direitos do homem abstraindo-o dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo. Não devemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos.<sup>5</sup>

A intolerância contra as minorias levada a seu extremo foi, não a base, mas a dolorosa pedra de toque que significou a elevação da humanidade a um novo patamar de consciência frente a si mesma. Que se pode pensar a respeito desse tema como educadores?

Konrad Lorenz oferece-nos um caminho, ao defender a importância da educação na transformação do destino humano. Sendo um evolucionista, explicita a situação alarmante da espécie humana, quando se analisa o rumo de evolução demolidora que escolheu<sup>6</sup>. De fato, ao contrário das demais espécies que se valem de seu diferencial para aperfeiçoarem-se e resistirem aos desafios ambientais, a humanidade tem se valido desse diferencial - a capacidade de teleologia, a linguagem verbal e a capacidade de conferir sentido às coisas - para desenvolver modalidades de competição intraespécie, que, de forma lenta e certa, colocam-nos na direção da hecatombe. Estaria, então, a humanidade condenada a sua própria destruição? Haveria algo a fazermos por nós?

Enquanto alguém que se dedica à ciência, Lorenz afirma que não tem interesse em fundamentar teologicamente a esperança. Entende que não há porque apelar a qualquer

---

5 Idem, *ibid.*, p. 45.

6 Lorenz, Konrad. *A demolição do homem - crítica à falsa ideologia do progresso*, São Paulo, Brasiliense, 1988.

divindade em um assunto especificamente da alçada humana. Lembra que há um caminho que faz no campo especificamente racional, com caráter universal, quando nos lembramos imprevisibilidade como característica humana. Assim, há a possibilidade de que as mais catastróficas previsões operadas com base em probabilidades, desmoronem frente ao imprevisível comportamento humano. A direção de destruição empreendida por mentes e mãos humanas, pode revertida, da mesma forma. Pode-se, portanto, acreditar que a humanidade tem chances frente a si mesma.

Já Norberto Bobbio avalia que o conhecimento histórico profético, como denomina, se faz com base nos patamares alcançados pela humanidade em termos de consciência - e nesse sentido, a mera existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos demonstra a capacidade de diferentes povos e nações de aceitarem uma agenda comum. Mais do que discutir os fundamentos dos Direitos Humanos, legitimados exatamente por essa aceitação ampla e irrestrita, o que Bobbio propõe, então, é a busca da proteção e garantia do que já se proclamou.

Contudo, quais os principais desafios que se colocam para a ação de caráter tipicamente educativo, aquela que torne possível reverter as perspectivas de catástrofe, tomando como base a plasticidade, a mutabilidade e imprevisibilidade humanas?

Lembremos, inicialmente, de algumas características exclusivamente humanas, como são a teleologia e a intencionalidade.

A teleologia como capacidade humana tem um caráter fundador, do ponto de vista da possibilidade de progresso moral. Teleologia que, unida à intencionalidade, permitirá caracterizarmos o ser humano como sendo diferente dos demais animais.

Já nessa constatação inicia-se uma primeira fase do percurso de limitações ao ser humano. Bobbio lembra que a cada fatia conquistada de poder, corresponde uma fatia perdida de liberdade. Quanto mais poder, menos margem de liberdade de ação, pela responsabilidade trazida pelo poder.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Idem, *ibid.* p.33. Ora, o ser humano, tendo mais poder que os demais animais, encontra-se em uma situação de responsabilidade para com tais outros seres da natureza, colocando-se, aqui, a importância da perspectiva ambientalista do ponto de vista educacional. Já Marcuse apontava como parte de um programa revolucionário a adoção de um comportamento fraterno para com a natureza, a quem teríamos então como parceira, possibilidade que serviria de alternativa à suprema valorização do *homo faber*, pela racionalidade instrumental e estratégica. (Marcuse, Herbert - *A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional*, 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982). Referindo-se a essa proposta de Marcuse, diz Habermas: “Só se os homens pudessem se comunicar sem coação e se cada homem pudesse reconhecer-

É interessante tomar essa proposta de Bobbio, da relação entre ganho de poder e perda da liberdade, para se analisar o que se passa no âmbito das organizações burocráticas e em particular da escola.

Quando se fala em burocracia, dentro da proposta weberiana de tipo ideal<sup>8</sup>, uma série de atributos e características são colocadas: hierarquia, normas, impessoalidade, para citar algumas que são de interesse para esta discussão.

Propostas em nome da racionalidade, frequentemente esses atributos e características são motivo de comportamentos que nada têm de racionais. Um exemplo eloquente e célebre, foi a alegação dos carrascos nazistas, durante o julgamento de Nuremberg, que seriam inocentes quanto às acusações de genocídio dos judeus, porque apenas cumpriam ordens.

A existência de normas, necessariamente limitadas a situações previsíveis, a hiperestasia da hierarquia, tomada como valor em si, e não como dado instrumental, assim como uma interpretação da impessoalidade tomada pelo lado da desresponsabilização de quem domina, e não daquele que tem direito, concorrem para que a organização burocrática, de instrumental dos esforços humanos, transforme-se em descaracterizadora do potencial humano, em termos de teleologia, intencionalidade, autonomia.

Habermas, em seu estudo “Técnica e Ciência como ideologia”<sup>9</sup>, trata de como se estabelecem bases desiguais, sobretudo em relações de direito privado, sob a égide da atividade capitalista, particularmente sob alegação de suposta reciprocidade. Essa desigualdade fundamenta a prática de injustiças, ao mesmo tempo em que apoia em uma fusão da técnica com a dominação.

Do ponto de vista burocrático, há princípios organizacionais que se definiram, historicamente antes de sua elaboração teórica, em práticas organizacionais de instituições que bem representam o tipo ideal weberiano, como a Igreja e o Exército, as quais serviram, de fato, como casos exemplares, de onde depreender aqueles princípios.

A análise da transição de sociedade tradicional para sociedade moderna, frequentemente incorpora o conceito de racionalização como uma das chaves dessa

---

se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito - não a natureza como o seu outro, como pretendia o idealismo, mas a si mesma como o sendo o outro desse sujeito.” (Habermas, Jürgen - “Ciência e técnica como ideologia”, in *Pensadores XLVIII*, São Paulo, Abril, 1975, pp. 291-333., p.308)

<sup>8</sup> Entre outros, Weber, Max. *Ensaio de Sociologia*, 5ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

<sup>9</sup> Habermas, cit.

transição, onde a dominação não mais se fundamenta em princípios cosmológicos, míticos, mas no agir racional com-respeito-a-fins, e, também, na definição estratégica da racionalidade das relações meio-fim.

No estudo citado, de Habermas, interessa-nos, de forma particular, a análise da origem da ambiguidade do conceito de racionalização que apresenta, onde podemos relacioná-lo a Lorenz.

Tratando do agir racional-com-respeito-a-fins, Habermas discute o estabelecimento de um modelo de desenvolvimento sócio-cultural onde “um crescente poder de manipulação técnica sobre as condições externas da existência”<sup>10</sup> tem representado uma forma de *adaptação ativa*, voltada para a *autoconservação*. Em oposição, “as modificações do quadro institucional, na medida em que são imediata ou mediatamente redutíveis a novas tecnologias ou estratégias aperfeiçoadas (...), não receberam uma forma semelhante de adaptação ativa”<sup>11</sup>, obedecendo, de fato, ao modelo de *adaptação passiva*.

Como aqui retomamos um paradigma evolucionista, voltemos a Lorenz. É dele a consideração de que até mesmo essa adaptação ativa às condições externas tem significado uma atitude predatória do ser humano em relação às demais formas de vida sobre o planeta. Contudo, se, por um lado o domínio de técnicas e criações tecnológicas humanas tem representado a adição de uma possibilidade de melhoria potencial de condições de vida, em relação à condição “natural”, configurando adaptação ativa, por outro lado esse mesmo domínio não se reflete em condições favoráveis e melhores para todos.

Observe-se que na argumentação de Habermas acerca de uma adaptação passiva da humanidade em relação ao quadro institucional, poderia haver uma hipótese benéfica, de que tem faltado atenção do ser humano às condições de convivência com seus semelhantes, deixando-as ao acaso. O ponto que se discute, contudo, é como essas técnicas e tecnologias trazem novas formas de dominação do ser humano embutidas - ou seja, como as próprias mudanças no quadro institucional podem ser reduzidas a novas tecnologias ou estratégias.

Valeria a pena lembrar que, considerando as condições materiais em que vivem amplas parcelas da população - no mundo e, em particular, no Brasil - cabe levantar

---

10 Idem, *ibid.*, p.328.

11 Idem, *ibid.*, p.328.

uma discussão de ordem ética acerca da natureza do chamado progresso humano. É impossível - até por evidências empíricas - reduzir a discussão sobre a desigualdade, a miséria e a exclusão a certo tipo de adaptação passiva, o que seria excessiva e impropriamente generoso, em face do potencial destrutivo presente na condição humana, como já vimos.

Se é verdade que se registra intencionalidade no tratamento técnico das relações humanas, é também certo que há um papel específico desempenhado por certa adaptação passiva às configurações do quadro institucional, de que fala Habermas. Trata-se de como se produz e reproduz, no cotidiano, dentro das mais diversas organizações e instituições, a legitimação desse quadro excludente, pela submissão a que estão submetidos - e se deixam submeter - inumeráveis contingentes humanos. É o processo no qual se revezam e se compõem o instituído e o instituinte nas organizações.<sup>12</sup>

Vale especificar os entrelaçamentos que se dão entre:

- a) processos organizacionais - em especial aqueles de cunho burocrático, dentre os quais se inclui a escola;
- b) práticas organizacionais e, especificamente, administrativas;
- c) o solapamento da autonomia moral dos indivíduos que participam desses processos, o que fornece o substrato sócio-cultural - e por que não dizer - ontológico, da submissão, da aquiescência e do conformismo frente à injustiça.

Vejamos, a seguir, alguns desses entrelaçamentos.

As organizações humanas são caracterizadas por sua pertinência às culturas com as quais se vinculam. A cosmologia fundadora de uma cultura traz embutida a fundação e os princípios da organização social que alimentará seus mitos, cumprirá seus ritos.

O que caracterizam, entretanto, processos organizacionais de cunho burocrático, é que se estruturam de uma forma que poderíamos chamar de asséptica - ao mesmo tempo em que se voltam para racionalizar o trabalho conjunto de seres humanos, fazem-no com uma estrutura básica e genérica, supostamente atemporal.

Ao mesmo tempo, o caráter instrumental dos diversos postos de trabalho, assim como os vínculos de autoridade, são propostos “desencarnados”, por assim dizer, de todo e qualquer ser humano. São voltados para tarefas e funções que deverão ser

---

12 Refiro-me, aqui, à teorização proposta por Cornelius Castoriadis, cf. Em particular A instituição imaginária da sociedade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.



cumpridas, independentemente das pessoas que ocupem os cargos aos quais se referem, e independentemente da possibilidade de alteração das circunstâncias presentes quando de seu momento fundador.

Cria-se, assim, um processo que independe de pessoas, embora seja desenvolvido por elas, e a legitimidade de ocuparem determinado lugar na estrutura burocrática será tão somente vinculado a determinações regimentais, estatutárias, em suma, a legitimidade será derivada exclusivamente da autoridade legal. Não se coloca a expectativa de representatividade, nem a de compromisso ético ou moral, posto que a margem de escolha livre é mínima ou inexistente, porém apenas se professa a eficácia e a eficiência administrativa: cumprem-se ordens.

Essa estruturação e atribuições administrativas correspondem a práticas caracterizadas pela despersonalização. Importa a tarefa a ser realizada, de forma obediente, seguindo determinações superiores. Na ausência desse cumprimento, dispõem-se de mecanismos de punição, já previstos e normatizados, frequentemente ocorrendo de aspectos formais serem priorizados em detrimento dos substanciais.

Barrington Moore Jr., em seu livro *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, lembra que é necessário haver normas básicas, que sobrevivam à necessidade de a sociedade estar refazendo a cada vez seu contrato social. A obediência a tais normas constitui-se, nesse caso, a um gesto de maturidade, pela adesão aos valores da sociedade específica em que se vive. Haveria, aqui, incluídas na normatização e no contrato, formas de coerção social previstas, assim como de punição, consideradas por todos como justas.

Por outro lado, existem alguns elementos, como a opressão e a injustiça, que, uma vez surgidos, podem significar uma ruptura do contrato social, frente à qual é próprio da maturidade não mais obedecer, mas resistir. Moore Jr destaca, então, que o perigo está nas sociedades onde se encontraram formas de controlar toda resistência, onde a injustiça é vista como inevitável, e portanto se sufoca na base toda indignação e ira moral geradas pelo sentimento de injustiça.

Mais ainda, com frequência desenvolvem-se argumentos de justificação da situação, significativos de experiências de autoanulação, como na citação de Octávio Paz, ao lado de certo “orgulho na resignação”<sup>13</sup>, que de fato é estratégia para tornar

---

13 Moore-Jr., Barrington. *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987, p.96.

tolerável suas vidas. Adorno e Horkheimer, por sua vez, tratam de certa atitude que denominam metaforicamente de “mentalidade ciclista”: aquele que calca o que está embaixo, enquanto se curva ao que está acima.

É sobretudo frente a ordens injustas ou a uma ordem opressiva que se revelam a autonomia moral e a coragem moral. Barrington Moore Jr identifica três qualidades da autonomia moral:

A primeira qualidade pode ser chamada de coragem moral, no sentido de uma capacidade de resistir a poderosas e ameaçadoras pressões sociais para a obediência a regras ou ordens ‘opressivas’ ou ‘destrutivas’. A segunda qualidade é a capacidade intelectual para reconhecer que as regras e as pressões são de fato opressivas. (...). A terceira capacidade, a inventividade moral, é mais rara (...). É a capacidade de criar, a partir das tradições culturais vigentes, padrões historicamente novos de condenação ao que existe.<sup>14</sup>

Tratando dos efeitos do poder de pressão do grupo sobre o julgamento expresso por um indivíduo, com base em experimentos de Asch, Moore Jr enfatiza que “um único aliado pode fornecer suficiente apoio para capacitar uma pessoa a elaborar um julgamento correto”<sup>15</sup>. A mesma conclusão resultou do famoso experimento de Stanley Milgran, envolvendo cobaias humanas pseudo-submetidas a choques por ordem de pseudo-experimentadores a agentes que demonstraram sua capacidade de resistir a ordens cruéis, ou, ao contrário, de extrapolá-las. Nesse experimento, a oferta de apoio social foi a mais eficaz variante no solapamento da autoridade cruel e sádica do “experimentador”.<sup>16</sup>

Entre outras conclusões do longo e denso estudo de Barrington Moore Jr., a capacidade de identificar a opressão e a injustiça são tratadas como sendo centrais na busca da construção de uma situação social mais justa a cada vez. Da mesma forma, o desenvolvimento do sentido de inevitabilidade como sendo ilusório - ou seja, a compreensão de há certas condições desumanas, dolorosas ou degradantes das quais não se necessitam, não se podem e não se devem suportar.

---

14 Idem, *ibid.*, pp. 136-137.

15 Idem, *ibid.*, p. 139. Moore Jr enfatiza, na sequência de sua argumentação, que há boas razões para se considerar que o inverso também ocorra, ou seja, que basta um único apoio para que um julgamento incorreto seja consolidado.

16 Idem, *ibid.*, pp. 140-144.

A reversão do sentido de inevitabilidade significa que as pessoas possam compreender que a dificuldade na alteração de certa situação dolorosa vigente não significa que a mesma integre a ordem “natural” das coisas, sendo por isso inevitável, mas que essa dificuldade talvez diga respeito a outras dificuldades, como tradições arraigadas ou outros interesses, que não a melhoria da qualidade da vida humana.

Nesses processos pelos quais se desenvolve a capacidade de identificação da opressão e da injustiça, e de solapamento do sentido de inevitabilidade, a informação desempenha um papel crucial, assim como o debate aberto e esclarecido<sup>17</sup>, que possa servir como o apoio social, de que tratou Moore Jr., capaz de fortalecer o discernimento facilitador do sentimento de injustiça, dando suporte à capacidade de resistência.

Neste ponto evidencia-se a relevância da escola, seja como favorecedora de informação, seja como facilitadora de processos que conduzam à formação da capacidade crítica, bem como de habilidades de expressão de opinião e, sobretudo, de resistência à opressão.<sup>18</sup>

Voltemos ao estudo de Habermas anteriormente citado. Texto surgido em meio aos ares revolucionários de 1968, Habermas explicita, ali, sua certeza de que apenas a crítica das ideologias burguesas é que torna possível que entre no domínio da consciência pública a incongruência citada, entre adaptação ativa e adaptação passiva da humanidade. Arriscando alguma prospecção, traz à lembrança repertório de técnicas de controle de comportamento e modificação de personalidade listados por Hermann Kahn como aqueles que estariam prestes a ocorrer, para afirmar que apenas a discussão pública, que não sofre restrições e que é isenta de dominação, sobre a adequação e a conveniência de princípios e normas que orientam o agir à luz dos reflexos sócio-culturais dos subsistemas progressivos do agir racional-com-respeito-a-fins - apenas uma comunicação dessa espécie, em todos os níveis dos processos políticos e repolitizados de formação da vontade, é o único meio no qual algo como uma ‘racionalização’ é possível. Num tal processo de reflexão generalizada, as instituições seriam modificadas na sua composição específica para além dos limites de uma mera mudança de legitimação.<sup>19</sup>

---

17 Esclarecido, aqui, no sentido adotado por Adorno e Horkheimer. Cf. Adorno, T. & Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

18 Apenas para citar alguns autores que têm lidado com a temática, além de Paulo Freire e teóricos que têm partilhado de seu pensamento, convém lembrar Michael Apple, Henry Giroux, apenas para ficarmos em alguns nomes exemplificativos dessa preocupação na educação.

19 Idem, *ibid.*, p. 331.

Exemplos de desenvolvimento intencional dessa consciência pública estão presentes todas as vezes em que conseguimos, como educadores, operar intersecções com colegas de outras áreas. Da mesma forma, a cooperação com a imprensa se coloca nesse nível de importância.<sup>20</sup>

Se é verdade que a citada análise de Habermas teve grande importância quando publicada, hoje é possível renovar essa relevância, ao refletirmos sobre as novas formas de racionalidade impostas por padrões estabelecidos em nome da qualidade. Da mesma forma agudiza-se sua análise, quando podemos comprovar que a última década, em particular, assistiu a um afluxo de interesse e atenção à questão da modificação do quadro institucional, porém não na direção pretendida por Habermas, mas exatamente em seu oposto.

Ou seja, ao invés de caminharmos, como humanidade, em direção a uma consciência pública das formas e processos de interação institucional, fundada em um conhecimento objetivo do que se faz, sedimentado em uma postura crítica, caminhamos muito mais evidentemente em direção às previsões de Hermann Kahn, rumo a uma “alienação planejada”, ou, uma situação na qual, nas palavras de Habermas, “os homens fariam a história com vontade mas não com consciência”<sup>21</sup>.

Dentre as possibilidades de ação que se abrem nesse contexto, em busca da construção de uma sociedade que recupere e mantenha a chance da liberdade, é preciso encontrar aquelas para as quais a questão não seja garantir a geração de legitimidade, que se constrói de maneira artificial, da ordem do simulacro<sup>22</sup>, por sobre uma legitimidade verdadeira que se debilita e esfacela. Nestes casos, poderá ocorrer uma suposta conquista de igualdade, porém uma igualdade repressiva, de iguais na injustiça<sup>23</sup>.

O que se coloca, sim, é a substancialidade de ações em direção à construção da igualdade fundada na justiça, que se configura como emancipatória, frente ao quadro de

---

20 A autora tem participado, em processos que interligam a pesquisa acadêmica e intervenção educacional, junto a movimentos sociais e organismos internacionais, multilaterais, que são exemplares de como tem se dado, processual e historicamente, discussões que têm promovido a elevação da consciência pública, como fruto do debate e da participação, ampliando horizontes da discussão dos direitos e da educação.

21 Idem, *ibid.*, p. 330.

22 Simulacro tão em voga nesses tempos por muitos denominados pós-modernos. Ver a esse respeito, entre outras obras do mesmo autor, Baudrillard, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas - o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

23 Adorno, T. & Horkheimer, M. - *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio, Jorge Zahar, 1985, em especial p. 27.

dominação consolidado pela técnica e pela burocracia, frequentemente auxiliadas pelo concurso da ciência.

Trata-se, também, de efetivar um levantamento de quais as possibilidades históricas hoje de fato presentes, de forma a construirmos um projeto social viável, que enquanto se elabora, se efetiva no campo empírico. É um sentido diverso de utopia (não sendo contraditório), pois se trata de identificar, dentro do campo de possibilidades, aquelas que estão efetivamente disponíveis. Elevar a consciência guarda relação com essa atividade, a fim de que não nos entreguemos à resignação de uma adaptação passiva, onde possibilidades sejam suprimidas historicamente, sem que tenhamos nos dado conta delas, a não ser quando já seja tarde<sup>24</sup>.

Nesse sentido, é crucial discutir a natureza das práticas organizacionais e administrativas, que se proponham como práticas despersonalizantes, pois; é no âmbito das organizações sociais que, em primeira instância, o indivíduo convive com a justiça e com a chance de mudar, vivência que deve se fazer, portanto, longe da sombra ilusória e opressora do inevitável.

No âmbito social, as minorias têm representado a personalização da possibilidade de se colocar em discussão os processos humanos de dominação, muitas vezes por seu sofrimento, como já vimos. Theodor Adorno e colaboradores desenvolveram em sua obra *Personalidade Autoritária* uma série de reflexões com base em pesquisas empíricas quantitativas e qualitativas, que são de extrema relevância para essa temática. Devido aos limites deste trabalho, procurarei destacar alguns mais especificamente ligados à temática educacional.

Adorno constatou em suas pesquisas que quanto mais submisso um indivíduo, maior sua tendência ao autoritarismo - submete-se, porque legitima o que o outro faz, e se estivesse em seu lugar, faria igual ou pior. Assim, constatou que existem traços presentes na personalidade autoritária, que tendem a apresentar atitude preconceituosa e a legitimar formas várias de discriminação de minorias, aí incluídas nós mulheres, os homossexuais, todos aqueles que integram etnias ou religiões não dominantes, além das crianças. Essa formas de discriminação incluem comportamentos violentos, agressivos, excludentes.

Da mesma forma, são personalidades que submetem-se em campo público a toda e qualquer autoridade, ainda que arbitrária, enquanto submetem, frequentemente

---

24 Vide a discussão sobre possibilidades historicamente suprimidas em Moore Jr., B., cit.

de forma violenta, aqueles com os quais convive no domínio privado da família.

Um dos principais méritos do trabalho de Theodor Adorno é operar esse vínculo entre a temática das minorias e o fortalecimento da democracia. Aquilo que pareceria interesse de alguns, na verdade coloca-se como a evidência da relevância da proteção ao espaço público, às relações igualitárias, as quais podemos chamar de emancipadoras, ao respeito a todo e qualquer indivíduo, como base da democracia.

É interessante observar que a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais ou Étnicas, Linguísticas ou Religiosas proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1992, incorpora essas conclusões, destacando que a pluralidade cultural (aí incluindo todas as especificações citadas na Declaração) é a base visível do pluralismo político. Enquanto esse pode, em algumas circunstâncias, apresentar-se de forma excessivamente vaga e abstrata, a preservação, proteção e promoção das identidades e tradições diversas de uma comunidade nacional podem significar o constante mirar da pluralidade. Ou seja, de fato interesse de todos, e não de alguns.

No trabalho de Adorno, a questão de medidas voltadas para a superação do racismo, da discriminação étnica e religiosa em geral, é apresentada como pauta para a sociedade que se quer construir e manter de forma democrática. Em especial, uma pauta para a educação de todos, uma vez que seria, em sua análise, uma forma eficiente de prevenir o surgimento de personalidades autoritárias, que viessem a fundamentar, em suas vidas cotidianas, o surgimento do autoritarismo e do totalitarismo, em nível da organização política.

Da mesma forma, uma pauta para a educação é a elaboração de propostas que visem enriquecer a capacidade argumentativa<sup>25</sup>. Nesse sentido, o ponto mais fundamental refere-se à possibilidade de formação de indivíduos capazes de escapar à tentação maniqueísta. Novamente aqui, a existência da diversidade étnica, religiosa, cultural é crucial, porque ensina a relativizar afirmações, bem como a desenvolver a consciência de que existem tantos sistemas humanos, quanto nos é impossível conhecê-los a todos. Ou seja, passamos a entender que nosso conhecimento - e portanto nosso julgamento - é necessariamente limitado, o que nos obriga a uma tolerância efetiva para com a diversidade, para com o outro, base da negociação democrática.

---

25 Esse tema também aparece em Arendt, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

Ainda propõe Adorno, como medidas preventivas ao surgimento do totalitarismo, mesmo reconhecendo a inutilidade de receitas nesse campo, trabalhos que evitem clichês, tão ao gosto de ditadores, mesmo os camuflados, que falam em nome da democracia. No mesmo sentido, desenvolver flexibilidade e capacidade e gosto para lidar com mudanças, servirão para evitar a rigidez e a constância quase obsessivas, características da personalidade autoritária. Nesse sentido, na escola, revezar papéis, a possibilidade de assimilar contribuições da comunidade são dados essenciais para o desenvolvimento da permeabilidade e flexibilidade.

Às propostas de Adorno podemos somar as de Barrington Moore Jr., do papel da educação no desenvolvimento da autonomia moral<sup>26</sup>, mesmo quando se considera que essa autonomia é muito limitada pelas circunstâncias. Apoiando-se em Freud, destaca a importância de que as crianças tenham modelos adultos com os quais possam assumir compromissos morais, base do adensamento da autoridade (não autoritarismo) na sociedade. Em suas propostas destaca-se a manutenção da capacidade de se indignar frente à injustiça e à opressão, portanto da capacidade de resistência ao arbítrio, o questionamento do consenso criado e aceito dos processos de dominação.

Retornando a Konrad Lorenz, a base de suas propostas para a educação será a valorização do ser humano, enquanto criador, como sujeito sócio-cultural, e enquanto ser dotado de capacidade de compaixão. Atente-se que a noção de compaixão que traz à reflexão não guarda relação com a visão piegas do termo, mas sim com seu sentido etimológico “com-paixão”, a capacidade de “sentir com”, de “mobilizar-se por”. Entende Lorenz que a educação tem o papel de desenvolver a sensibilidade e a consciência, de promover uma reavaliação dos valores. Mais ainda, ao oferecer conhecimento, deve fundamentar-se em uma perspectiva epistemológica que se funde na aceitação dos limites do conhecimento do ser humano, sujeito, sempre e necessariamente, aos interesses do conjunto da humanidade. Ao colocar esse tema ético, volta-se ao universal kantiano, de que o limite da ação humana é o de que cada ser humano seja tratado como fim em si, jamais um instrumento de outro ou de seus interesses.

Finalizando, é importante resaltar que a reflexão sobre a questão das práticas organizacionais e administrativas tem relação direta com a escola, sendo talvez o maior desafio que nós educadores enfrentamos nestes tempos. De fato, se é indesejável, do

---

26 Moore Jr. baseia-se em Piaget e Kohlberg, além do aqui citado Adorno.

ponto de vista da evolução democrática, que se mantenham os indivíduos presos a procedimentos fundados na heteronomia, como aquelas de aqui se tratou, na escola será de todo incompatível que isso ocorra, dentro de um processo educativo voltado para a cidadania democrática. E, para tanto, não bastará que nos amparemos em mudanças retóricas, ou em substituição de processos de legitimação de autoridade, se não nos voltarmos para o cerne da questão da autonomia.

Esse desafio, de entrelaçar práticas organizacionais e propostas vivenciais e de conhecimento, portanto programáticas, embora deva encaminhar-se de forma integrada na constituição do projeto pedagógico na escola, não é tarefa apenas de quem se encontra naquele espaço de trincheira, na luta pela melhoria da qualidade da vida humana.

Cabe a nós, que dispomos dos recursos que o mundo acadêmico nos oferece, que temos parcelas de poder - e, como ensina Bobbio, temos assim restrita nossa liberdade, pela responsabilidade inerente a esse poder - cooperar ativamente na criação de conhecimentos que alimentem a percepção da complexidade, assim como de seu encaminhamento, na ordenação sócio-institucional.

Temos de fato esse dever como educadores, como cidadãos e como seres humanos inseridos na vasta linha de tempo da humanidade, com o que precisamos estar prontos a responder, de forma diferente da mulher citada por Octávio Paz, à pergunta que as gerações futuras, quando forem presente, nos farão a nós, neste presente que será passado:

“- Quem está aí? “

Que estejamos prontos a responder.



## Referências

- ADORNO, T. et alii - The Authoritarian Personality, New York, Harper and Brothers, 1950.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo, São Paulo, Perspectiva, 1982.
- BAUDRILLARD, Jean. À sombra das maiorias silenciosas - o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos, Rio de Janeiro, Campus, 1992
- CASTORIADIS, Castoriadis. A instituição imaginária da sociedade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- HABERMAS, Jürgen - “Ciência e técnica como ideologia”, in *Pensadores XLVIII*, São Paulo, Abril, 1975
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- LORENZ, Konrad. A demolição do homem - crítica à falsa ideologia do progresso, São Paulo, Brasiliense, 1988.
- MARCUSE, Herbert - A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional, 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982
- MOORE-JR., Barrington. Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta, São Paulo, Brasiliense, 1987
- WEBER, Max. Ensaios de Sociologia, 5ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

# Educação, democracia e a questão dos valores culturais

## Nota prévia

O trabalho, a seguir, apresenta resultados preliminares de projeto de pesquisa e intervenção educacional, denominado “Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo”. Esse projeto tem características de estudo exploratório, sendo desenvolvido junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que o patrocina, com o apoio de The John and Catharine MacArthur Foundation - Programa de População e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Acrescente-se, ainda, que o trabalho como um todo tem sido acompanhado por um Comitê Sênior, composto por acadêmicos e lideranças de comunidades étnicas, às quais vêm nos apoiando. Enquanto elaboração e sistematização de resultados e reflexões, o artigo aqui apresentado é de exclusiva responsabilidade desta autora, expressando apenas meu posicionamento pessoal.

Gostaria, ainda, de destacar que a multiplicidade de aspectos presentes nas relações entre educação, democracia, construção de projeto nacional e valores culturais é de tal ordem que seria obviamente impossível abarcá-lo em um único trabalho. Mesmo que se considere um caso particular - e aqui tratamos do Brasil - a complexidade se mantém e se aprofunda. A principal dificuldade refere-se à imagem frequentemente divulgada de nosso país, oscilando entre o Carnaval, com a alegria do povo, ou as belas

paisagens da Amazônia, à miséria de grande parte de nossa população, com escândalos originados em um processo relativamente recente de impeachment de um Presidente da República, em 1992. Gostaria, aqui, então, de levantar alguns pontos para discussão, em uma perspectiva pró-ativa, onde, ao lado dos inúmeros problemas mundialmente divulgados, temos uma riqueza de vivências a oferecer. Além disso, esta é uma apresentação que tem como referência a possibilidade de superação do atual “status quo” no Brasil, confiando na transformação da atuação governamental, em particular no campo da educação, expectativa que temos em relação ao atual governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e confiando nas possibilidades de atuação da sociedade civil - e, para ambos, apesar das inúmeras dificuldades estruturais a serem enfrentadas. No âmbito de um momento tão solene, quanto a Rememoração do Tricentenário de Zumbi de Palmares, refletir sobre a questão inter-étnica, no âmbito da educação é crucial. Por um lado, por estabelecer novas alianças para aqueles que historicamente sofreram isoladamente as conseqüências da discriminação. Por outro, por estabelecer alguns aspectos para reflexão sobre a complexidade da temática no campo educacional.

Gostaria, também, de ressaltar que este trabalho é apresentado como uma homenagem àqueles com quem partilho sustos e medos, sonhos e esperanças há tantos anos em nosso trabalho no mundo acadêmico e na sociedade- e, nesse sentido, é menos a minha pessoa individual que conta e mais o tremendo esforço coletivo que vem se fazendo, sempre com dignidade, respeito, confiança recíproca, cautela e um sorriso a esconder o medo e a iluminar a esperança. Eis-nos.

Gostaria de apresentar a tese de que em um país de composição multicultural como o Brasil, a discussão das relações entre educação, democracia e valores culturais apresenta-se como um tema de fronteiras, paradoxos, e horizontes.

## **1. Identidade nacional, identidade cultural no Brasil**

Historicamente a discussão sobre a identidade nacional, ou o que já foi chamado de “caráter nacional brasileiro” (Moreira Leite, 1974), apresenta uma gama diversificada de enfoques. Em um trabalho elucidativo, Maria Isaura Pereira de Queiroz define a trajetória desses estudos, demonstrando como a cada análise teórica feita a partir do Século XIX corresponde certa atitude frente ao estrangeiro, frente às imigrações, frente

a certo projeto de Brasil, em busca de homogeneidade, onde se encontra uma identidade cultural “branca, educada, refinada” (Queiroz, 1989), tal como se considerava que fosse a identidade ocidental.

Na década de 20, com o Movimento Modernista, há uma ruptura nesse tipo de análise; com a “antropofagia” passa-se a trabalhar com a “fusão de elementos culturais díspares” (Queiroz, 1989), onde no Brasil se comporia algo novo, um todo diferente de todos os seus componentes isoladamente. Aqui, a figura de Macunaíma era o símbolo de “brasilidade”. A valorização das chamadas “três fontes que originaram a civilização brasileira” - a branca, a africana e a aborígene - teria sido acentuada por estudiosos como uma forma de fortalecer a unicidade da composição populacional brasileira, no quadro mundial. Assim, sincretismo, a partir da heterogeneidade, passou a ser símbolo de Brasil, tanto em termos culturais, quanto, em particular, religiosos (Queiroz, 1989).

Contudo, seria esse sincretismo a melhor expressão da elaboração cultural brasileira? Estaria ele consubstanciado pelo tempo, impregnando a vida e, por assim dizer, a alma do brasileiro? Seria o traço mais característico de nossa identidade cultural?

Poderíamos afirmar que, em particular, devido a nossa história de independência conseguida sem guerras externas, ao contrário do ocorrido na maior parte de outros países, particularmente os europeus, a tendência entre os estudiosos brasileiros foi, ao longo do tempo, de confundir identidade cultural e identidade nacional, em uma perspectiva introvertida, portanto, aí entendendo um patrimônio cultural comum semelhante, expresso de forma concreta, independentemente de conscientização, variando apenas “o grau em que cada complexo pesa num ou noutro estrato” (Queiroz, 1989).

De certa forma, o marketing comercial tem expresso este tipo de “construção comum”, utilizando a expressão “preferência nacional”, onde se enquadrariam o futebol, a cerveja gelada, a praia, o traseiro de mulheres (em seu estereótipo de formas generosas e, preferencialmente, mestiças) e, em seus objetivos, a marca que se pretende vender.

Note-se que a discussão acadêmica no campo das ciências sociais tem sido alvo de debates quanto à propriedade do uso, por importação, de conceitos criados em outros solos. Uma expressão tornada clássica, afirma que muitas vezes haveria “idéias fora do lugar” (Schwartz, 1971). Queiroz, problematizando a temática, demonstra que “a utilização de noções como as de *identidade nacional* e *identidade cultural*, de maneira diversa

do que ocorre na Europa, mostra ao contrário que os conceitos estão constantemente sendo redefinidos para se adaptarem às peculiaridades do país” (Queiroz, 1989).

Nossa análise provavelmente poderá ser enquadrada em uma dessas redefinições, onde procuramos sistematizar resultados preliminares de uma pesquisa no campo inter-étnico, marcada pelo cenário brasileiro. Assim, como poderíamos caracterizar a identidade cultural? Que valores norteariam sua constituição? Podemos afirmar que há similitude entre identidade cultural e identidade nacional? Como se relacionam essas construções com a educação, em particular com o sistema escolar, e com a construção e consolidação da democracia?

Preliminarmente, gostaria de afirmar que não há identidade entre o nacional e o cultural, entendendo mesmo que o Brasil, como Nação, compõe-se de diversas nações. Em particular a cidade de São Paulo, onde se desenvolve nosso trabalho, é marcada por um forte e acentuado cosmopolitismo, concentrando em si uma enorme variedade de etnias e religiões, cuja interação ocorre dentro de uma situação sócio-econômica também extremamente diversificada, onde encontramos da miséria absoluta à opulência, da produção rudimentar, artesanal, primitiva, à mais avançada tecnologia. Talvez possamos afirmar que São Paulo tem se constituído em síntese do Brasil - e, por que não? - síntese da humanidade neste final de século. Entendo, assim, que ao discutir a questão das relações entre educação, identidade e valores culturais, e democracia a partir de nossa experiência, onde em uma região geográfica delimitada encontram-se tantas diversidades, talvez tenhamos uma contribuição a oferecer para a reflexão mais ampla, e não especificamente localizada, sobre a temática.

## **2. Uma questão de fronteiras**

Nossa primeira afirmação, que as relações entre educação, valores e identidade cultural, democracia e identidade nacional, colocam-se como uma questão de fronteiras, explicita-se: entre grupos humanos; entre cultura e folclore; entre cultura e política; entre religião e nacionalidade; entre religião e cidadania; entre religião e ciência: entre áreas científicas; entre cultura e economia; entre cidadania e exclusão; entre poder e impotência; entre a consciência e a inconsciência; entre o estrutural e o circunstancial;

entre o singular, o coletivo e o plural; entre fé e ceticismo; entre confiança e desconfiança; entre segurança e insegurança; entre a nação e a humanidade.

Agrupando-se essas bilateralidades, podemos entender a multilateralidade das implicações recíprocas. Assim, a diversidade de grupos humanos que estão presentes nesse amálgama que chamamos Nação Brasileira, configura-se como mais ampla que a diversidade étnica ou religiosa, porque engloba as duas, torna possível compô-las e decompô-las. Assim, pela força da Igreja Católica na constituição do Estado brasileiro, do qual se separou apenas em 1891, com a promulgação da primeira Constituição Republicana do Brasil, as fronteiras entre religião e cidadania ficaram muito confusas. Até a citada data de 1891, não eram permitidos cultos públicos de outras religiões ou denominações cristãs, o que significava certo tipo de exclusão social. Embora por força da Constituição do Brasil tal situação não esteja mais presente, há ainda entre a população resquícios de certa mentalidade remanescente dessa época. Dessa forma, quando são realizados Censos de população, muitas vezes as respostas quanto à religião, no relato dos próprios sujeitos, são dadas pelo que poderíamos chamar “conveniência histórica”. Particularmente no caso de seguidores das tradições de origem africana, como o candomblé, a memória de perseguições sofridas, inclusive policiais, leva a essa dupla vinculação religiosa: uma de fato, real, outra apenas formal, por segurança e certeza de aceitação social. A própria pressão da Igreja Católica pela inclusão da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, tema recorrente em todos os nossos processos constitucionais, e, logo depois, pela implantação desse ensino em moldes confessionais, é outro indicador dessas delicadas fronteiras, onde nem sempre setores religiosos conseguem perceber que é preciso “dar a César o que é de César”.

Assim também, entre a população é freqüente associar-se minorias a “não ser brasileiro”, ou seja, a outras nacionalidades, seja pela religião, como no caso de judeus e muçulmanos, seja pela aparência externa, a face, como no caso, em particular, de orientais. Quanto às populações indígenas, não é rara uma atitude de desconfiança e medo, como se estivessem eles “fora de lugar”. Há expressões que sintetizam essa exclusão do indígena, do horizonte cotidiano: como ilustração, “programa de índio” é usado para significar uma atividade que se deve cumprir e que é desagradável, ou desgastante, ou ainda degradante. Observe-se que essa expressão está totalmente arraigada no cotidiano, por exemplo, da cidade de São Paulo.

De certa forma, essa fronteira é uma das mais delicadas, porque ao padrão europeu, como lembrado por Queiroz e citado anteriormente - branco, educado, refinado - pode-se acrescentar “católico”, quanto à definição de uma identidade nacional, e, por outro, no âmbito da cidadania, uma classificação por tipos, onde a cor da pele e talvez o sotaque dado pelo nascimento em outro país, mesmo quando já se abraçou a nacionalidade brasileira, é determinante - não do ponto de vista da lei, mas da vivência cotidiana, onde essa fronteira é marcada pela ambigüidade.

Da mesma forma, a fronteira entre cultura e economia define-se tanto pela descaracterização de certas manifestações culturais, por sua mercantilização, como pelas oportunidades de acesso à escola e bens culturais. Aqui se define uma das dificuldades no estabelecimento de políticas públicas nessas áreas, devido à extrema diversificação da população brasileira, e devido, também, à própria necessidade de se constituir, ainda, a adequada consciência da educação e do acesso a bens culturais como direitos da cidadania. Mais ainda, não basta a proposição de políticas, uma vez que a implementação das mesmas ficará subordinada tanto à atuação dos quadros do Estado, quanto da própria população, seja a diretamente “consumidora”, sejam as formadoras de opinião pública.

É assim, que se coloca outra das fronteiras, entre o estrutural e o circunstancial. Aqui, os valores culturais muitas vezes ficam empanados por vícios da estrutura sócio-política, que os perpassam ou, muitas vezes, chegam a inundá-los, descaracterizando-os, constituindo certa mentalidade, que marca a vida nacional. Nesse campo, os trabalhos de Raymundo Faoro são fundamentais, e o título de um deles, o mais básico de todos, é auto-explicativo: “os donos do poder”.

Relembrando a análise de Faoro, há certa estrutura no Estado brasileiro que se desenhou desde antes da colonização. Mais especificamente, esse autor nos fala de uma herança estrutural que nos foi legada pelos portugueses, e que se acentuou a cada fase da história da constituição de nosso país e de nosso Estado. Trata-se da dupla característica, interligada, do estamentalismo e do patrimonialismo, que trazem, até hoje, certa situação de “patronato político”. É dessa maneira que alguns se apoderaram por gerações de certas áreas do Estado, as quais transformam em patrimônio, precedente grave em um país cuja mentalidade admite, e às vezes incentiva, o clientelismo. Por outro lado, os privilegiados que fazem parte desse patronato, constituem-se em estamento próprio,

definindo, freqüentemente, os rumos do Estado, independentemente do governo que esteja instalado; a missão que se auto-atribuem, assim, é, antes de mais nada, a preservação de sua própria situação.

Ora, sem dúvida há entrelaçamentos entre valores culturais e tais vícios estruturais, compondo-se de maneira peculiar tanto de acordo com cada região, como com outras fronteiras, dentre as citadas. Sem dúvida, o sistema educacional sofre interferências desse problema, tanto no âmbito de suas próprias estruturas, com seus ensaios de patronato, quanto na mentalidade de crianças e adolescentes, pelo utilitarismo imediatista com que vêem a permanência na escola - não valeria a pena estudar, porque a garantia de um emprego bem remunerado estaria mais ligada à possibilidade de um “padrinho”, que à competência. O saber, como valor, assim, é totalmente prejudicado. Nas classes mais desprivilegiadas, então, essa descrença na chance de obter uma profissão compõe-se com a necessidade de “ganhar a vida”, como se diz, com urgência; é quando a criança migra da escola e de sua infância, para a situação de rua, quando o projeto de vida, que chegou a ter, aborta (Fisher, 1980), e para o que muitas vezes a própria escola contribui, por não dispor de recursos e repertório adequado para a situação.

Na mesma linha de falta de adequação, surge outra das fronteiras citadas, a que existe entre cultura e folclore, trazendo, freqüentemente, a chance de desqualificação dos valores culturais das camadas mais simples da população. Temos observado, por exemplo, que ao se propor o contato com identidades culturais dadas como “diferentes” é comum logo afirmarem que conhecem “essa parte do folclore”, aí entendido como manifestação cristalizada no tempo, recortada da vida. Assim por exemplo, filhos de nordestinos podem ver tratados em escolas do sul ou sudeste do Brasil, como folclore, o que seus pais lhes proporcionam cotidianamente como vida.

É também aqui o caso de pensarmos as fronteiras entre atitudes e sentimentos - fé, confiança, segurança, porque se trata de estabelecer ou consolidar relações entre identidades culturais diferentes - e às vezes divergentes - em busca da criação democrática; desse processo resultará a consolidação de valores culturais pré-existentes, ou a criação e assimilação de novos. Nesse sentido, nosso tempo é pleno de possibilidades de incorporação de novos valores ao processo educacional, em particular daqueles que se referem a direitos universais e, conseqüentemente, novas formas de vida.



### 3. Paradoxos

Nossa segunda afirmação é que as relações entre educação, valores e identidade cultural, democracia e identidade nacional colocam-se, freqüentemente, como paradoxos. Utilizo, aqui, como referencial para essa categorização, análise desenvolvida por Celso Lafer, segundo a qual chegamos a posteriori à consciência dos direitos humanos, portanto pela constatação da ausência do seu cumprimento ou, mais ainda, pelo seu desrespeito. Igualmente paradoxal é a busca de compatibilização de direitos aparentemente conflitantes, como o caso do direito à informação, em contraposição ao direito à privacidade. Mais ainda, a vivência desses paradoxos expressa-se em não nos sentirmos nem em casa, nem à vontade no mundo (Lafer, 1988).

Procurarei oferecer alguns flashes para uma referência retrospectiva dessa questão, da constituição da cidadania no Brasil, pela educação, em sua vinculação paradoxal com valores e identidades culturais. Como é sabido, a economia desenvolvida nos períodos colonial e imperial no Brasil baseou-se na mão de obra escrava, principalmente a originária da África, além dos processos de submissão e escravização dos indígenas. Os escravos desenvolveram formas de resistência à violência da escravidão, em particular no campo cultural; empreenderam fugas, criaram quilombos, combateram da forma que se fez possível. Estabeleceu-se um movimento abolicionista, leis parciais foram promulgadas, até que a escravidão, terminasse oficialmente no Brasil, em 1888, mediante a “Lei Áurea”, decretada pela Princesa Isabel, ato realizado nos estertores do Império.

Sem nenhum mecanismo de adaptação da população de origem africana à nova situação, desencadeia-se a partir daí, e sobretudo a partir do início deste século, política de imigração, voltada preliminarmente para europeus, latinos, especialmente marcante na década de 20, incluindo, também, no processo, a presença alemã e a de origem asiática, representada então pelos japoneses. Era o caminho que os interesses econômicos sugeriam como os melhores para então.

Documentos das autoridades educacionais da década de 30, quando a escola brasileira começava a receber, de forma significativa, os filhos da imigração, apresentam alertas com referência a “quistos raciais”, atribuindo à escola o papel de principal responsável pela “nacionalização do imigrante” (Fischmann, 1994). A adoção da língua

portuguesa como obrigatória em todas as escolas é o instrumento escolhido para esse fim. Por outro lado, lideranças da sociedade civil, representadas, por exemplo, pelos responsáveis pela linha editorial de jornal destacado e tradicional, alertavam para os riscos, para a constituição da Nação Brasileira, da assimilação de contingentes recém-libertos da escravidão<sup>1</sup>, atribuindo à escola formar e dirigir a “massa inculta” (Fischmann, 1994). Paradoxo, portanto, de uma democracia que se tentava construir, por entre as brechas de um tecido social que tinha de si uma auto-imagem de cultura definida - branca, educada, refinada, embora fosse, de fato, frágil.

Tal fragilidade apresentou-se em toda a sua dramaticidade com a instalação da ditadura de Getúlio Vargas, durante a década de 30, até 1945, que somente acentuou esse nacionalismo, onde o “abrasileiramento” significou, para todos aqueles que tivessem outras referências culturais, o abandono das mesmas. Paradoxo, onde o orgulho da auto-denominação de nação acolhedora, conviveu com a rejeição surda dos valores culturais que haviam chegado com os imigrantes, e a reafirmação de exclusão, pela via da cultura, dos povos indígenas e de origem africana, para o que a escola desempenhou o papel que lhe foi atribuído.

Já nas décadas de 50 e 60, vivemos tempos de “brasilidade”, com a reconquista da chance da democracia no pós-guerra; a presença imigrante “estabilizada”, de maneira geral. Por esse tempo há, contudo, um aumento dos movimentos migratórios internos; assimilado o “estrangeiro” externo, não há metabolismo para a assimilação do “estrangeiro” interno. Talvez possamos dizer que tenha havido, de certa forma, o que Maritza Montero denomina de “altercentrismo”. Em 1964, com o golpe militar, há uma retomada paulatina do nacionalismo, que se acentuou significativamente no início da década de 70.

Nessa época, a constituição do sistema escolar enfrenta demandas específicas de democratização, colocando-se como paradoxo as exigências da quantidade - pela necessidade de expansão - e transformações da qualidade - pela redefinição do tipo de escola fazendo-se na prática, com novas clientelas, novas estruturas, novos padrões (Azanha, 1987). Os valores culturais sofreram a influência do advento da televisão,

---

1 Como ilustração, em editorial publicado em 1929, lia-se no jornal O Estado de São Paulo, “Não temos preconceito de cor, mas somos obrigados a confessar que os pretos não constituem fortes elementos de civilização, nem garantem à raça tipos aperfeiçoados física, mental e moralmente.” (Fischmann, 1994)

desde o impacto de sua introdução, até a constituição de redes nacionais, paradoxais em seu papel de integradoras de um país extenso como o Brasil, altamente diversificado, integração feita, contudo à base de tendências de homogeneização.

Em 1973, registra-se um paradoxo nos vínculos internacionais: o “choque da OPEP”, apontado como vilão da ordem econômica mundial então vigente, significou uma reordenação das forças econômicas internacionais. No Brasil, foi determinante, pela crise gerada no “milagre econômico”, para a possibilidade da abertura de brechas sociais e políticas para a retomada do processo de redemocratização, e declínio do autoritarismo dos militares.

Nos anos 80 e, atualmente, anos 90, o tráfico de drogas, embora incomparavelmente menos atuante no Brasil que em outros países da América Latina, traz-nos o paradoxo de presenciarmos a perda de vidas infantis, em particular nas grandes metrópoles, pois a mesma lei que protege a criança, é aquela que a transforma em vetor preferencial do tráfico, o “avião”, por sua inimputabilidade.

Outros paradoxos, dos quais poderíamos tratar, ligam-se às minorias étnicas. Assim, a força de influência de “países de referência” de minorias coloca-se permanentemente como drama de viver a nacionalidade brasileira, com o apelo interior à tradição herdada, vetores culturais distintos, nem sempre trazidos à consciência. Como um exemplo, aqueles que chegaram ao país trazidos sobretudo pelo drama da guerra, com o horror do Holocausto, tiveram repercussões profundas em suas vidas por terem sido subtraídos de seus destinos. Não é raro o caso do desenvolvimento de identidades negativas<sup>2</sup>, sobretudo como reação ao medo do sofrido; nesses casos, alguns reintegraram-se, outros ficaram com suas histórias fragmentadas, repercutindo em suas identidades. Se é verdade que a Segunda Guerra Mundial, sem dúvida, ainda é um trauma, talvez o que nos ensinam essas situações vividas, algumas ainda se desenrolando, é o drama dos refugiados, hoje cada vez mais presente, e, como nós, humanidade, não aprendemos com nossos erros; os conflitos que fazem essas vítimas se dão, como sabemos, por motivos étnicos ou religiosos.

Nesses paradoxos que hoje vivemos, há uma importância cada vez maior das telecomunicações e da imprensa escrita, em processo de redefinição, tecendo e restabelecendo vínculos, quase sem hiato no tempo. Anteriormente a fronteira do

---

2 Utilizo aqui essa expressão no sentido que é atribuído a ela por Erik Erickson e por Maritza Montero.

tempo, por exemplo entre a carta enviada e a recebida, tornava fácil ao estrangeiro, ao imigrante, a assimilação local, em detrimento das práticas de seu país de referência - a disponibilidade imediata de valores culturais contrapunha-se, portanto, àqueles que permaneciam, cada vez mais, apenas na memória. Portanto, hoje apresenta-se com clareza, para muitos, o paradoxo de freqüentemente ser necessário lidar com duas identidades nacionais e culturais, e, em alguns casos, duas cidadanias<sup>3</sup>.

De certa forma são esses paradoxos que nos impõem cautela quando tratamos de “multiculturalismo”, porque nos parece que é mais adequado falar em “inter-etnicidades”, para o tipo de relação estabelecida, e de pluriculturalidade, para a configuração social. No primeiro caso estaria presente uma certa atitude de constatação do existente, enquanto no segundo caso cada uma das partes étnicas envolvidas desempenha papel de sujeito com identidade própria, com isso adensando o tecido social, enquanto se evita a configuração de “guetos”. Assim, gostaríamos de enfatizar menos a mera coexistência, para propormos a discussão de alcances e limites da construção da convivência intencional.

Gostaria, de me deter, agora, nesta análise, em outra fonte de paradoxos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, referentes a nosso papel como estudiosos dessa temática e cidadãos de nossas Nações. Contudo, pensando na responsabilidade coletiva que é essa reflexão, faria aqui apenas uma referência ao trabalho clássico de Thomas Kuhn, bem como ao de Peter Berger e Thomas Luckmann, os quais podem auxiliar o direcionamento de uma discussão de nosso papel, como cientistas, das exigências éticas de nossa atuação, e pensando a complexidade da situação que hoje vivemos, de referências planetárias, do alcance de destruição de armas sofisticadas. Aproveitaria, também, para tratar do paradoxo do desenvolvimento científico e tecnológico, em sua relação com os vastos contingentes humanos submetidos à fome - o que seria, mesmo, a “conquista” dos seres humanos? Em outras palavras, acredito que precisamos rediscutir o estatuto das ciências, com vistas, particularmente, ao estabelecimento de um projeto ético-normativo, de nível internacional.

---

3 Um exemplo muito freqüente em São Paulo é dos descendentes de italianos que têm assumido também essa outra cidadania, o que lhes é facultado pela legislação da Itália.

#### 4. Hiatos entre as fronteiras, possibilidades de solo comum, o papel do Outro.

Na questão das fronteiras, poderíamos desenvolver uma análise quanto à tessitura das linhas de demarcação - que poderão ser tênues ou espessas, mais ou menos estáveis, comportando “territórios ocupados” e sistemas de negociação. Boa parte dessa tessitura é determinada pelo nível de risco (Calabrese & Bobbitt, 1978) que o Outro representa.

Outro ponto a considerar ainda nas linhas de demarcação é o hiato que exista entre um lado e outro - e com o que se preenche esse hiato. Para dar aqui um exemplo, o hiato que se aprofunda entre o vetor de mudança tecnológica e as tradições, talvez seja responsável pelo “stress” a que estão submetidas certas populações que ainda não encontraram a forma de conciliação e entendimento entre suas culturas e/ou religiões e este mundo a que estamos destinados a viver (confinados) conjuntamente.

Intermediário entre a questão de fronteiras e a existência de paradoxos, é a existência de um Outro Virtual (Levinas; Fischmann<sup>4</sup>), coletivo, que pressinto existente, ou até sei existente, porém não detenho repertório significativo para adivinhar, pressupor, qual possa ser sua atitude, no dia em que finalmente não seja mais virtual nosso contato. Em nossa pesquisa, por exemplo, a percepção do Outro Virtual Coletivo indicou a tendência de elaboração de uma imagem homogeneizada desse Outro, em contraposição à auto-percepção de uma identidade coletiva diversificada e plural. Talvez essa homogeneização pressuposta traga consigo a idéia de coesão e, portanto, força e poder, frente ao que a reação é de medo e desconfiança.

No outro polo, encontra-se a possibilidade do Outro como meu Horizonte (Luhmann, 1991), na qual a consciência de que é plausível a comunicação com o incomparavelmente Outro (Levinas), faz possível o desenvolvimento do conhecimento

---

4 A noção de “Outro Virtual” está embasada naquela que se refere aos “Paradigmas do Outro”, proposta por esta autora já na versão preliminar do projeto do qual aqui se trata. Fundamentada em Kuhn e Levinas, refere-se a todos aqueles que se sabe que existem, porque se ouviu dizer, mas com os quais nunca se chega a conviver; contudo se elabora um “paradigma” a seu respeito, criando-se tantos referenciais paradigmáticos quanto sejam os novos “outros” propostos. A consciência desse processo alerta para o risco da criação e recriação permanentes de pré-conceitos, até por livre associação. Por outro lado, demonstra, também, o fértil potencial que o trabalho intencional (Lorenz, 1986) em educação pode trazer, na consolidação da perspectiva do “Outro Virtual” como fonte de referência ética, que mostra que, a rigor, todos os seres humanos, sobre a face do planeta, são nossos “outros virtuais”, em relação aos quais partilhamos responsabilidades de vida.

recíproco e o respeito. Estas vivências, contudo, serão possíveis apenas na medida em que exista intencionalidade (Lorenz, 1986) na construção, não mais de fronteiras, mas de um solo comum que possa ser continente da aproximação e da diversidade, transparência no relacionamento, conscientemente assumida, sinceridade no intercâmbio, permanentemente exercitada.

É aqui, talvez estejamos dentro da discussão da própria possibilidade de construção da democracia, quando se tem valores culturais tão diversificados como temos no Brasil. Talvez a construção de um projeto nacional possa se fazer exatamente com base no estabelecimento desse solo comum.

Um exemplo de constituição pró-ativa de território comum, por entre as fronteiras, está presente no projeto aqui citado, desenvolvido junto à Faculdade de Educação da USP. Embora exista, ali, a unir nossos esforços a temática da superação da discriminação étnica, a promoção de relações inter-étnicas, como base para a construção da Paz, tem sido sobretudo um esforço de construir o que não se pensou ainda, interferir na realidade social por todos os meios que sejam possíveis, onde o solo comum é dado pela Universidade - e aí, o apoio de órgãos internacionais, como a Representação das Nações Unidas no Brasil, do Governo Federal e Estadual, e das autoridades acadêmicas da Universidade de São Paulo<sup>5</sup> tem sido decisivo, porque se configura como espaço de segurança, confiança, seriedade, rigor, espaço público neutro, onde não há oportunidade para o prevalecimento de uns sobre outros, onde o projeto jamais se apresenta como pessoal, mas encontra seu sentido como construção coletiva.

Nesse trabalho também aparece claramente uma rotação de eixo, onde há visivelmente uma mudança de perspectivas e de papel social. Da perspectiva de vítimas da discriminação étnica, passa-se a uma perspectiva de responsáveis pelo esclarecimento do Outro, como a ensinar-lhe que discriminar, além de ilegal, não é ético, e pode manter os seres humanos em estados primitivos de desenvolvimento pessoal. De certa forma, o que o trabalho tem demonstrado, é que se estabelece um diferencial no vetor da ação, quando o sofrimento pessoal passa a fazer um sentido social, ao ser transformado de estigma (Goffman) e dor, em elemento de elevação humana, pela construção de valores

---

5 Refiro-me, em particular ao M. Reitor da Universidade de São Paulo, Professor Flávio Fava de Moraes, e a todos os seus colaboradores, cujo apoio tem sido decisivo para o andamento e consolidação das propostas de nosso projeto, sendo ele a face amiga confiável e visível do amparo oficial ao trabalho desenvolvido.

comuns, pelo reconhecimento de cada Outro. A simples percepção de que o Outro Virtual pode facilmente transformar-se em Meu Horizonte, sem riscos ou perdas, traz novas abordagens para a própria dor. Um exemplo que gostaria de narrar, é de uma de nossas estagiárias, nascida em Taiwan, chegou ao Brasil aos onze anos, descobriu o que pode ser a profundidade e drama que o preconceito étnico pode atingir, ouvindo seus colegas negros, três deles “rappers”, e ouvindo seu colega indígena, um Xavante; em um depoimento, dizia que chegava quase a sentir vergonha porque o preconceito que sofria era pouco perto do que eles sofriam - e isso sob forte emoção. A resposta veio rápida, de um dos rapazes, todos partilhando uma mesma fase de idade, em torno dos vinte anos; “- Aqui neste projeto ninguém vai falar de discriminação maior ou menor; tudo é preconceito, e nós não vamos aceitar nenhum.”

Ao mesmo tempo, a partilha dos delicados contornos do próprio medo muitas vezes vem apenas de maneira simbólica. Como trabalhamos com linguagem de vídeo, a proposta dos temas de exercícios apresentam muitas vezes os receios e esperanças. Vejamos alguns exemplos de simulação de cenas e propostas de temáticas registradas nesses trabalhos com vídeo em nosso projeto, e uma interpretação que damos às mesmas:

- um incêndio na Faculdade de Educação, desenhado na lousa, como um medo de eventual impacto causado na instituição, com nossa presença, enquanto grupo organizado por objetivos comuns de pesquisa e intervenção;

- o paradoxo da convivência entre estudantes e empregados da lanchonete ou do serviço de cópia (xerox) - os quais embora com idades próximas e partilhando um mesmo espaço vivem situações de vida muito distintas;

- a tentativa de oferecer ao outro um papel, no cenário de uma sala, que acabará amassado no cesto de lixo ou no meio da rua - imagem de nossa cidadania tão difícil de construir;

- uma casa de marimbondos próxima ao telhado do prédio da biblioteca da Faculdade de Educação, como uma metáfora - quem sabe? - da biblioteca de *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, onde todo o saber guardado não está disponível a não ser sob risco;

- a associação simulada de dois jovens, de diferentes etnias, para representar, com apoio do “lesado”, uma situação de engano e furto de um jovem ambulante que vende camisetas no setor esportivo do campus, como um misto de “rebeldia juvenil

sem causa”, com a (mais provável) possibilidade de experimentar a delinqüência sob proteção da simulação da situação, em cumplicidade com um Outro que nunca lhe tinha sido acessível.

## 5. Microestruturas, democracia e construção da Paz

De certa forma, coloca-se nesse microcosmos que as chances de constituição de novas estruturas estão dadas, desde que se comece pelas fronteiras. Talvez aí resida, exatamente, a vinculação entre os processos internos de construção da democracia e os internacionais, de construção da Paz.

Cada uma das comunidades com as quais trabalhamos têm demonstrado que sua composição tem plasticidade suficiente para permitir a proposta de um trabalho comum; sem dúvida, alguns de seus elementos encontram-se mais próximos às fronteiras, propondo-se, por isso, mais facilmente à cooperação. Por outro lado, aqueles que se encontram muito ao centro das comunidades, imersos em suas tradições, talvez cooperem a seu modo, permitindo a preservação de valores. Pode ser que seja essa a forma que estamos encontrando, na prática de um processo de pesquisa e intervenção educacional, de realizar o que propõe o arqueólogo Grahame Clark. Para esse autor, a preservação de valores das diversas tradições que compõem a história humana é indispensável à preservação de nossa espécie, em que pese o fato de muitas já terem se perdido no caminhar da humanidade. Alerta, contudo, que se uma mão carrega a preservação, a outra deve levar o esforço de preservá-la de si mesma, evitando a fossilização, o que se faz, apenas, com permeabilidade a outras tradições e adaptabilidade aos diferentes momentos. (Clark, 1985)

De fato, ao propor a Paz, que adequadamente qualifica como “paz de satisfação”, Raymond Aron enfatiza a importância de não entendermos a Paz como ausência de guerra, mas como a possibilidade de vida plena para todos. Talvez seja possível questionar esse tipo de abordagem, quando sequer atingimos a ausência de guerra. E esse talvez seja o ponto: enquanto houver fome, miséria, discriminação étnica - ou, procuremos resumir - enquanto não se respeitarem os direitos universais da pessoa humana, haverá sempre espaço para o Outro Virtual - assim apresentado a ricos e poderosos, para os quais será antes uma ameaça, que a chance de horizonte. Já foi dito por alguém que a imagem deste



final de século é a dos “Balseros”, dos refugiados, - e poderíamos dizer nós, no Brasil, dos migrantes do Nordeste açodado pela seca e pelo coronelismo, para o “Sul Maravilha”, retrato de nossos “irmãos deste Norte” rico e nutrido, tecnologicamente desenvolvido e sofisticado. Em resumo, daqueles para quem a Nação nada mais é que uma recordação ou um anseio passado, talvez para sempre perdido. Para quem a democracia ainda é a chance, pelo menos, de fazer suas refeições, em contraposição a quem pode discutir, debater nuances das alternativas políticas, ou em contraposição a quem pode se dedicar à perversidade da intransigência (Hirschmann).

Assim, chegamos ao ponto onde fronteiras e paradoxos entrelaçam-se, para nos oferecer o espetáculo da miséria de todos nós. Porque frente ao desafio daqueles que morrem de fome, os “descartáveis”, nós que podemos sistematizar nossos estudos e explorações da realidade social temos um desafio redobrado e uma responsabilidade única. Talvez sejamos, na atual configuração mundial, uma das raríssimas chances de solo comum, de território entre fronteiras. Alertar, com nossos trabalhos, para essa situação limite a que chega a humanidade é tarefa nossa.

Barrington Moore Jr, em seu trabalho *Injustiça*, em meio a indagações perplexas, presta-nos o grande serviço de mostrar que nem sempre foi intolerável o que hoje é intolerável - como, por exemplo, a escravidão; mostra-nos, também, que um dos maiores perigos a que estamos submetidos é a perda da capacidade de indignação. Caberia à educação, segundo ele, oferecer aos educandos mecanismos de prevenção da perda da capacidade de se indignar. Ora, a ele junta-se Konrad Lorenz, para questionar quanto ao sentido do progresso da civilização, tal como a temos denominado, e acerca do papel da própria ciência, praticada longe da ética e da compaixão. Enfrentarmos esses temas paradoxais poderá significar assumirmos coletivamente o repúdio a certas práticas, a delimitação de novos objetos de indignação.

Confrontarmos, enquanto cientistas que lidam com o humano, com o social, o Outro como Nosso Horizonte, pode nos mostrar nuvens escuras, paisagens tétricas, feridas e danos que não sabemos a priori como tratar.

Contudo, o apelo pela construção da Democracia e pela construção da Paz, podem nos dar o rumo, onde cada passo que ajudemos a avançar, com nossos trabalhos, poderá fazer a diferença entre a chance de sobrevivência de todos, de uma forma digna, e o próprio de fim da humanidade.

É por isso que a questão da educação, democracia e valores culturais é uma questão de fronteiras entre a vida e a morte. Além dessa perspectiva social, internacional, talvez essa seja a grande lição, que a educação poderá desenvolver: a de que o aprimoramento e a difusão de meios tecnológicos, em particular de comunicação, não nos permite tirar os olhos (Lorenz) do sofrimento disperso pelo mundo, não nos sendo possível a indiferença. Parafraseando Calabresi e Bobbitt, em suas análises sobre políticas sociais, talvez seja o momento de enfrentarmos, de maneira mais sistemática, transparente e sobretudo ética, essas “trágicas escolhas” onde as alternativas colocadas representam posturas muito diversas, às vezes antagônicas, em relação ao futuro da Humanidade. É por isso que hoje, mais do que nunca, uma vida digna é sinônimo de estar mobilizado pela própria Humanidade, da qual somos parte.

Assim, é preciso ouvir o apelo das Nações Unidas pela constituição da Cultura da Paz, e pela Tolerância, na declaração da Década Internacional de Educação para os Direitos Humanos, nesse ano de seu Cinquentenário, em que se discute a reforma da Carta de São Francisco, onde se propõe a reestruturação de seus organismos, onde nós brasileiros reivindicamos a presença do Brasil como membro permanente do Conselho de Segurança, por toda a contribuição que já oferecemos e por todo potencial que trazemos nessas propostas de construção da solidariedade, exatamente por nossa composição populacional, pela nossa experiência de sofrimento e busca de construção da democracia. Interferir junto a governos, apresentar propostas que colaborem para a construção de um equilíbrio sócio-econômico nacional e internacional como nunca experimentamos ainda, cobrar nossos governos de quais relações mantém com os governos de países pobres, pedir um posicionamento do G7 com relação à miséria, ajudá-los, pedagogicamente, a enxergarem os milhões de “balseros” potenciais em que se transformou a humanidade.

Assim, intelectualmente ricos, em um mundo onde nem todos têm essa riqueza, cabe-nos aprender a transformar nosso conhecimento em sabedoria, constituir nosso território e caracterizar nossa presença como esta possibilidade de sermos agentes de construção da Paz de Satisfação. Colaborar na constituição de valores transnacionais, a partir das possibilidades paradoxais de nosso tempo, reconstituindo e integrando, a um tempo, a nossa “alma ancestral humana” (Jung, 1987), com as recentes descobertas e criações a que chegamos, e que englobam desde o melhor das possibilidades tecnológicas,

às armas químicas, aos questionáveis denominados avanços da biotecnologia. Poderemos enfrentar, assim, nossa própria diversidade e heterogeneidade como uma oportunidade de melhor desenvolvimento para todos.

Mais ainda, e muito simples, encontrarmos nesse solo comum, que nos é dado pela construção científica, as chances de partilha de experiências, como esta publicação. Encontro humano, a nós propiciado pela Rememoração do Tricentenário de Zumbi, onde o espaço para a reconstrução do entendimento das relações da educação com a cultura é dado por aqueles que têm sofrido as conseqüências da falta histórica de compreensão das responsabilidades de todos, pelos rumos da humanidade. Aqui participando, procurei explicitar e partilhar esse trabalho, que poderíamos denominar “um modelo brasileiro de entendimento”, um pouco narrando, um pouco buscando parceiros nessa tarefa, já que precisamos de gente com quem dividir esse compromisso de trabalho, vida e alma. Por esta oportunidade, de aqui estar, partilhando nossas reflexões acadêmicas e nossa esperança militante, meu muito obrigada<sup>6</sup>.

### Referências bibliográficas

- ARON, Raymond. Paz e guerra entre as nações, 2ª ed., Brasília, EdUnB, 1986.
- AZANHA, José Mário P. Educação: alguns escritos, São Paulo, Ed.Nacional, 1987.
- BERGER, Peter I. & LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade, 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 1987.
- CALABRESI, G. & BOBBITT, P. - Tragic choices, New York, Norton & Company, 1978.
- CLARK, Grahame. A identidade do homem: uma exploração arqueológica, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro, 2 vol., Porto Alegre, Globo, 1979.
- FISCHER FERREIRA, Rosa Maria. Meninos da rua, Comissão Paz e Terra/CEDEC.

---

<sup>6</sup> Agradecimento que faço, de maneira muito particular e afetuosa, ao Professor Kabenguelê Munanga, por todo o esforço e empenho na organização do Seminário e na publicação desse livro. Sei que, comigo, as gerações vindouras, filhos de todos nossos povos assim chamados Minorias, enfaticamente agradecem.

- FISCHMANN, Roseli. Transformação de Narciso: percursos, diálogos, reflexões em educação, Tese de Livre Docência, São Paulo, FEUSP, 1994.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- HIRSCHMAN, Albert O. - A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- JUNG, Carl G. - Memórias, sonhos, reflexões, 9ª ed., Rio de Janeiro, nova Fronteira, 1987.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas, São Paulo, Perspectiva, 1976.
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- LEITE, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro, São Paulo, Pioneira, 1968.
- LEVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito, Lisboa, Edições 70, 1988.
- LORENZ, Konrad. A demolição do homem: crítica da falsa ideologia do progresso, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LUHMANN, Niklas. O amor como paixão: para a codificação da intimidade, Lisboa, DIFEL, 1991.
- MONTERO, Maritza - "Altercentrismo y construccion de identidades negativas", ej.impr., Universidad Central de Venezuela, 1993.
- MOORE-JR, Barrington. Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. "Identidade cultural no Brasil" in Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, Vol. 1 - nº 1 - 1. Semestre, 1989.
- SCHWARZ, Roberto. - "As idéias fora do lugar". Estudos CEBRAP 3. São Paulo, 1973.
- WIEWIORKA, Michel. Le espace de racisme, Paris, Seuil, 1991.

# Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil

“Não se trata de duvidar da miséria humana - do domínio que as coisas e os maus exercem sobre o homem (...). Mas ser homem é saber que é assim. A liberdade consiste em saber que a liberdade está em perigo. Mas saber ou ter consciência é ter tempo para evitar e prevenir o momento da inumanidade.”

Emmanuel Levinas - Totalidade e Infinito

## Um tema forte e delicado

Tratar da temática da discriminação étnica e religiosa é tratar de identidade, autonomia, alteridade, valores, tradições, símbolos, indivíduos, coletividades, singularidades, pluralidades. É tratar também de fronteiras, relações intra e inter-grupos, inclusões, exclusões.

O cuidado que se pode observar, no rol de categorias apresentadas, de não usar conectivos aditivos ou alternativos, é devido à complexidade dos vínculos que se estabelecem entre eles.

A propósito, a própria categoria “vínculos” tem sentido especial, assim como a ideia de que “se estabelecem”, ou seja, algo que é um construído e não um dado. Vínculos entre indivíduos e seus grupos - étnicos, religiosos - de origem têm tal força, que dificilmente se encontra quem os conteste. Podem ser mais ou menos

valorizados, plenamente aceitos ou absolutamente rejeitados - jamais serão um dado neutro na vida de alguém.

Por etnias e religiões fazem-se guerras, como tem demonstrado a História Mundial em todos os tempos. Por isso, tratar da discriminação religiosa e étnica e tratar da possibilidade da Paz. Como lembra Javier Péres de Cuellar, *“a cultura da paz, da democracia e dos direitos humanos constitui um todo evidentemente indivisível, assim como os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais”*<sup>1</sup>

De fato, é absolutamente insuficiente a perspectiva da paz como ausência de guerra. De certa forma, a humanidade está ainda parcialmente imersa no que Raymond Aron denomina “paz de impotência”, onde não se dá a guerra pela perspectiva de extermínio mútuo, frente às armas de que o inimigo também dispõe<sup>2</sup>.

Talvez o sobressalto do Absurdo, somado à barbárie cotidianamente espalhada pelas ruas das grandes metrópoles e, mais ainda, por todo o Terceiro Mundo traga o despertar definitivo, não mais só de alguns, para a imperiosa necessidade de alcançarmos a “paz de satisfação”: *“as unidades políticas deveriam, antes de mais nada, deixar de ambicionar a extensão de sua soberania a territórios ou países estrangeiros (...). Além da satisfação, nascida do respeito por um princípio de legitimidade, deve haver a suspensão da rivalidade em termos de terras e de homens, de forças, de idéias e de amor-próprio”*<sup>3</sup>.

É interessante observar que o mundo acadêmico não diretamente relacionado às discussões referentes à Política e ao Direito Internacional também tem dado atenção a esta problemática, a partir de diferentes enfoques, em geral plenos de perplexidade

---

1 Cuéllar, Javier Peres de - “Um Plano Marshall para a cultura e o desenvolvimento”, in: Folha de São Paulo, 19/02/1994, p. A-3. Esta discussão inicial baseia-se, parcialmente, no capítulo 1 de “Transformação de Narciso: Percursos, Diálogos, Reflexões em Educação”, Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da USP em agosto de 1994. A título de comentário posterior à publicação, quando venceu o mandato de Roseli Fischmann junto ao Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, no qual representava a América Latina e Caribe, quem a sucedeu foi exatamente Javier Peres de Cuellar, ex-Secretário Geral da ONU.

2 Em substituição à “paz de potência”, como por exemplo a “Pax Romana”, onde o império se preserva sem questionamento, por impossibilidade dos submetidos. Sem dúvida haverá quem identifique, ainda, uma hegemonia norte-americana tal, que preferiria esta categoria àquela que indico acima. Contudo, é minha compreensão que o fato de o aparato bélico, incluindo arsenal nuclear, estar muito disseminado por diversos países, torna vital o equilíbrio nas relações internacionais. Contudo, está claro que essa classificação não é tão simples. Citação ref. Aron, Raymond - Paz e Guerra entre as Nações, 2ª ed., Brasília, EdUNB, 1986

3 Aron, Raymond - op.cit., pp. 231-232

e indagações. São alertas, implantados aqui e ali, como buscando tirar aqueles que se dedicam à descoberta, elaboração e divulgação do conhecimento científico, de sua rotina autocentrada.

É interessante observar que diferentes autores, de diferentes áreas, têm - e já há algumas décadas - clamado por que se dê atenção aos rumos que a Humanidade vem tomando. Vejamos alguns.

O arqueólogo Grahame Clark, em seu livro *A Identidade do Homem*<sup>4</sup> afirma: "Para uma abordagem mais positiva do futuro necessitamos, sobretudo, de uma percepção contemporânea do que significa ser humano. Só assim poderemos definir os valores que precisamos sustentar se quisermos reter o nosso 'status' adquirido por nossos antepassados predominantemente pré-históricos, no transcurso de muitos milhares de gerações. Da perspectiva inaugurada pela arqueologia e suas disciplinas associadas, o nosso problema não consiste em como absorver ou processar mais materiais, ou mesmo como dividi-los em porções mais iguais. É, antes, como manter, em face de crescentes ameaças, uma qualidade de vida sem paralelo para a nossa própria espécie"<sup>5</sup>.

Apresentando uma crítica à postura adotada pelos cientistas, que, ao rejeitarem religiões e ignorarem preocupações básicas de leigos, abandonam a questão básica da identidade - "o que significa ser humano" - que persegue desde sempre a Humanidade. Afirma, assim: "*Por muito útil e válido que possa ser, para fins de laboratório, descrever um ser humano em termos de seus componentes químicos contidos numa fórmula ou mesmo, em um nível superior, como uma organização de protoplasma sensível, isso é totalmente inútil para uma pessoa em busca de sua identidade*"<sup>6</sup>.

Feito o alerta ao mundo científico, Clark dirige-se à análise da organização econômica e seus reflexos nas sociedades, particularmente levando em conta a aceleração do ritmo de mudança e lembrando que muitos avanços tecnológicos, hoje alcançados em minutos, dependeram de descobertas ancestrais, cultivados ao longo de gerações, por culturas que, em si, desapareceram.

Comparando o empobrecimento do banco genético provocado pela extinção de espécies animais e vegetais, à homogeneização da cultura humana que hoje vivemos, a

---

4 Clark, Grahame - "A identidade do homem - Uma exploração arqueológica", Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985 - (original, 1983)

5 Idem, *ibid.*, p.15

6 Idem, *ibid.*, p.21

qual “*desafia a nossa própria identidade como homens*”, Clark pondera: “*um dos dilemas das sociedades pós-industriais, por enquanto só parcialmente percebido, consiste em como reconciliar as tendências homogeneizantes de um mundo cada vez mais organizado na base da tecnologia mecânica, racionalidade e ciência natural, com a diversidade de valores humanos que sintetizam a história dos homens*”<sup>7</sup>

Como se observa, já não se coloca a questão, apenas em termos organização política, mas há um esforço para ponderar acerca da interferência da organização mundial na vida cotidiana dos seres humanos, em especial no que se refere a como preservam sua própria dignidade.

Talvez possamos lembrar, aqui, ainda que brevemente, da análise do filósofo Jean Baudrillard, ao apontar a relação existente entre aquilo que tem sido servido como “alimento cultural”, de maneira geral, propiciando o fim do social, transformado em quase irrestrita massificação. Contudo, esse trabalho escrito originalmente em 1979, previa que, ao contrário da percepção vigente que indica uma passividade extrema das massas, as reações que poderão ainda advir são, em verdade, imprevisíveis<sup>8</sup>. Nessa análise, Baudrillard lança mão do conceito de massa em Física, mostrando, então, que tudo que é endereçado às massas humanas é recebido, porém não passivamente; dá-se segundo sua análise, assimilação e processamento, uma elaboração inconsciente, não visível, e, por isso, incontrolável. Além disso, a forma de “devolução” dos conteúdos assimilados pode ser esperada: o que não significa, é claro, que se possa saber ‘o que’ esperar<sup>9</sup>.

Assim, o que é identificado por Clark como uma busca de afirmação de dignidade, que pode resultar, não raro, em conflitos violentos<sup>10</sup>, é complementado, por Baudrillard, analiticamente, a partir de outra perspectiva teórica, afirmando a não-passividade das massas e, sim, a imprevisibilidade quanto ao momento e qualidade de sua ação.

---

7 Idem, *ibid.*, pp. 22-23. Ver capítulo 6 deste trabalho

8 De certa forma, os acontecimentos ocorridos no Leste Europeu, incluindo a queda do Muro de Berlim, pioneira no suceder de fatos, corroborou a análise prospectiva de Baudrillard.

9 Baudrillard, Jean - “À sombra das maiorias silenciosas - O fim do social e o surgimento das massas”, São Paulo, Brasiliense, 1985

10 Citando Clark: - “A força das raízes culturais de tais convicções (que têm na diversidade cultural elemento constitutivo da dignidade humana) pode ser vista nas reivindicações de autonomia local, não raras vezes escoradas na violência, por parte de grupos afogados por alguns dos Estados mais avançados da Europa ocidental” - Clark, G. - *op.cit.*, p.155



Neste ponto, a discussão assume concretude imediata. Podemos, por exemplo, entender a eclosão de guerras étnicas em vários pontos do mundo, assim como os movimentos de afirmação de identidade étnica, em suas diversas manifestações. Frente a um mundo homogeneizador, onde a violência do preconceito e da discriminação étnica, embora injustas é apenas parte do processo, a reação possível - em busca da dignidade dada pela identidade definida, clara, assumida, valorizada - apenas começa a se manifestar. Contudo, quais os rumos que tomarão, ou poderão tomar, tais manifestações?

O rumo da violência e do confronto é o mais direto e, de certa forma, mais simples, porém o menos humano, no sentido em que Grahame Clark nos relembra, em termos das conquistas alcançadas desde nossos ancestrais pré-históricos, para nos constituirmos como espécie.

Aqui, um autor que oferece a contribuição mais carregada de um forte “pathos” humanitário é Konrad Lorenz. Considerado “pai da Etologia”, ciência que estuda o comportamento animal, prêmio Nobel de Medicina em 1972, Lorenz tem uma vasta obra, cuja contribuição mais marcante é a análise da espécie humana comparativamente a outras espécies animais, a qual conclui, surpreendentemente, que nós, seres humanos, estamos em desvantagem, por nossas próprias escolhas.

Lorenz afirma que a espécie humana é a única, dentre as espécies, que usa seu diferencial em relação às demais contra si mesma, e não em busca de preservação e aprimoramento. Assim, o raciocínio abstrato, formal, e a linguagem verbal levaram, por um lado, a um aprimoramento tecnológico jamais imaginado em outros tempos pelo ser humano. Por outro lado, concorreram para o desenvolvimento de sentimentos de posse, promoveram deslocamentos de consciência, disseminaram doutrinação e passividade.

Os resultados facilmente visíveis dessa situação encontram-se nos resultados da seleção intra-específica, no caso humano, dada pela concorrência generalizada. Em outras espécies a seleção feita pela via intra-específica mostra-se cheia de armadilhas para o próprio processo de evolução, onde nem sempre o que seria melhor para a espécie é o que vence. Ora, seres humanos dotados de razão, assistimos e, muitas vezes, promovemos essa linha de “evolução”, em verdade demolidora da espécie.

Frente a uma análise como essa, Lorenz vê saída: a imprevisibilidade característica de todos os seres vivos - inegável, apesar da tendência humana de procurar dominar a teleologia - é uma garantia de possibilidade de mudança de rumo. Mais ainda, lembra que a cultura é criação humana, podendo, portanto, ser alterada por quem a desenvolveu.

Ora, se a imprevisibilidade é o que garante a liberdade, indicando-nos, portanto, limitações quanto ao que podemos conhecer e prever, por outro lado é essa mesma liberdade que nos permite programar ações visando reverter o quadro em que se encontra, ainda no momento, a espécie humana. E, para isso, é reservado papel de destaque para a educação.

Citando André Malraux, Péres de Cuellar lembra que o mundo da cultura “não é o da imortalidade, é o da metamorfose”<sup>11</sup>. A solidão que vivemos nós, seres humanos, neste final de milênio é a de quem contempla a si; contemplando-nos, em nossas imagens, perfeitamente adequadas às exigências externas<sup>12</sup>, vemos esmaecer, distante, nossa identidade, nossa dignidade. Metamorfose é menção de esperança, lembrando que já trazemos em nós o que poderemos ser. É transformação que não se faz ao acaso, mas é cheia, sim, de busca e intencionalidade, como nos ensina Lorenz. E onde a educação é instrumento privilegiado.

Nesse sentido, a própria acepção da educação é ampliada, ao contemplar a questão das minorias, assim como se aprofunda o sentido universal dos Direitos Humanos. Vejamos.

A vida humana, enquanto ação e reflexão, distingue-se de todas as demais formas de vida. Em uma perspectiva evolucionista, diferentes espécies desenvolveram diferentes respostas às circunstâncias do meio ambiente, como forma de sobreviverem a elementos hostis. Os seres humanos, com sua racionalidade, criaram sistemas de cultura, diversificando-se entre si mais a partir de diferentes cosmologias, que a partir de diferenças biológicas, expressas em características físicas, como cor da pele, formato dos olhos, textura dos cabelos, etc.

Um dado que corrobora a afirmação dessa diferenciação feita pela cultura, refere-se aos processos de aculturação imposta a imigrantes, em diferentes partes do planeta, em diferentes momentos históricos. Muitas vezes, perdido o solo original, e frequentemente deparando com sentimentos de xenofobia (ainda que difusos, ou encobertos), o ser humano vê-se na iminência de adaptar-se, ou fenecer, quando não lhe é dada a alternativa de evadir-se. A metáfora do camaleão sobre a manta escocesa, expressa por Woody Allen em *Zelig*, daquele que é capaz de se adaptar de forma

---

11 Péres de Cuellar, J. - op.cit.

12 A respeito, é sempre oportuno lembrar o indispensável Goffman, E. - A representação do eu na vida cotidiana, Petrópolis, Vozes, várias edições

incondicional, no tempo exato, para sobreviver, fala também de certa esquizoidia, distante da desejável integridade do ser humano.

O jogo de submeter o estrangeiro<sup>13</sup>, tem sido suficientemente forte, na história da humanidade, a ponto de se constituir esse termo - “estrangeiro” - em referência metafórica frequentemente adotada na literatura, no cinema, nas artes em geral. Morte em Veneza, O Estrangeiro, são alguns exemplos dessa referência.

Já não apenas como metáfora, encontra-se o jogo de submissão operando sobre aquele que se encontra indefeso - a inocência, a ingenuidade, e, sobretudo, toda forma de exclusão, frequentemente são interpretados como fraqueza e incompetência, certo tipo de “displacement”, alguém que está deslocado como um apátrida, frente a um mundo no qual a competitividade exacerbada ensina a tentar sempre vencer a qualquer custo - vitória que tem, então, o significado de sobrepor-se, de forma autoritária, aos vencidos.

Convém lembrar que a derrota em uma guerra significou, por diversas vezes na história, a vivência da escravidão, como consequência. Os perdedores, vistos como mais fracos, ou supostamente menos competentes, viam-se escravizados, em uma prática reconhecida e legitimada naqueles tempos. Paulatinamente, a barbárie da escravidão ganhou tal aceitação, que já não era necessário vencer a guerra - bastava comprar o escravo que traria o direito ao ócio e ao reconhecimento de prestígio social - a guerra fora ganha por outros meios.

Da mesma forma, a legitimação da desigualdade, pelas estruturas de senhor e servo, príncipe e súdito, passou a ser matizada pela expansão do capitalismo moderno, na definição da posse dos meios de produção. Exacerbada a desigualdade entre indivíduos e grupos humanos, nosso século assistiu guerras que colocaram o tema da dominação entre Estados, assim como a retomada intensa e dramática de lutas internas, por motivos étnicos e/ou religiosos, e ainda a luta pela hegemonia sobre territórios, na definição de fronteiras.

A barbárie do Holocausto, de Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial, deixou o terrível registro de até onde o ser humano é capaz de chegar. Com a morte de milhões no genocídio perpetrado de forma brutal, e a criação científica posta a serviço da morte, a humanidade pode olhar-se a si, e perceber quão incontroláveis são as tendências humanas à destruição e à violência.

---

13 Hannah Arendt trabalhará a questão do estrangeiro como sendo certo sentimento comum, que partilhamos em nossa condição humana, de não nos sentirmos “nem em casa, nem à vontade no mundo”, tema recorrente ao longo de sua obra.

Barrington Moore Jr., em seu livro *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, lembra que é necessário haver normas básicas, que sobrevivam à necessidade de a sociedade estar refazendo a cada vez seu contrato social. A obediência a tais normas constitui-se, nesse caso, a um gesto de maturidade, pela adesão aos valores da sociedade específica em que se vive. Haveria, aqui, incluídas na normatização e no contrato, formas de coerção social previstas, assim como de punição, consideradas por todos como justas.

Por outro lado, existem alguns elementos, como a opressão e a injustiça, que, uma vez surgidos, podem significar uma ruptura do contrato social, frente à qual é próprio da maturidade não mais obedecer, mas resistir. Moore Jr destaca, então, que o perigo está nas sociedades onde se encontraram formas de controlar toda resistência, onde a injustiça é vista como inevitável, e portanto se sufoca na base toda indignação e ira moral geradas pelo sentimento de injustiça.

Mais ainda, com frequência desenvolvem-se argumentos de justificação da situação, significativos de experiências de autoanulação, como na citação de Octávio Paz, ao lado de certo “orgulho na resignação”<sup>14</sup>, que de fato é estratégia para tornar tolerável suas vidas. Adorno e Horkheimer, por sua vez, tratam de certa atitude que denominam metaforicamente de “mentalidade ciclista”: aquele que calca o que está embaixo, enquanto se curva ao que está acima.

É sobretudo frente a ordens injustas ou a uma ordem opressiva que se revelam a autonomia moral e a coragem moral. Barrington Moore Jr identifica três qualidades da autonomia moral:

A primeira qualidade pode ser chamada de coragem moral, no sentido de uma capacidade de resistir a poderosas e ameaçadoras pressões sociais para a obediência a regras ou ordens ‘opressivas’ ou ‘destrutivas’. A segunda qualidade é a capacidade intelectual para reconhecer que as regras e as pressões são de fato opressivas. (...). A terceira capacidade, a inventividade moral, é mais rara (...). É a capacidade de criar, a partir das tradições culturais vigentes, padrões historicamente novos de condenação ao que existe.<sup>15</sup>

---

14 Moore-Jr., Barrington. *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987, p.96.

15 idem, *ibid.*, pp. 136-137.

Tratando dos efeitos do poder de pressão do grupo sobre o julgamento expresso por um indivíduo, com base em experimentos de Asch, Moore Jr enfatiza que “um único aliado pode fornecer suficiente apoio para capacitar uma pessoa a elaborar um julgamento correto”<sup>16</sup>. A mesma conclusão resultou do famoso experimento de Stanley Milgran, envolvendo cobaias humanas pseudo-submetidas a choques por ordem de pseudo-experimentadores a agentes que demonstraram sua capacidade de resistir a ordens cruéis, ou, ao contrário, de extrapolá-las. Nesse experimento, a oferta de apoio social foi a mais eficaz variante no solapamento da autoridade cruel e sádica do “experimentador”.<sup>17</sup>

Entre outras conclusões do longo e denso estudo de Barrington Moore Jr., a capacidade de identificar a opressão e a injustiça são tratadas como sendo centrais na busca da construção de uma situação social mais justa a cada vez. Da mesma forma, o desenvolvimento do sentido de inevitabilidade como sendo ilusório - ou seja, a compreensão de há certas condições desumanas, dolorosas ou degradantes das quais não se necessitam, não se podem e não se devem suportar.

A reversão do sentido de inevitabilidade significa que as pessoas possam compreender que a dificuldade na alteração de certa situação dolorosa vigente não significa que a mesma integre a ordem “natural” das coisas, sendo por isso inevitável, mas que essa dificuldade talvez diga respeito a outras dificuldades, como tradições arraigadas ou outros interesses, que não a melhoria da qualidade da vida humana.

Nesses processos pelos quais se desenvolve a capacidade de identificação da opressão e da injustiça, e de solapamento do sentido de inevitabilidade, a informação desempenha um papel crucial, assim como o debate aberto e esclarecido<sup>18</sup>, que possa servir como o apoio social, de que tratou Moore Jr., capaz de fortalecer o discernimento facilitador do sentimento de injustiça, dando suporte à capacidade de resistência.

Neste ponto evidencia-se a relevância da escola, seja como favorecedora de informação, seja como facilitadora de processos que conduzam à formação da capacidade

---

16 idem, *ibid.*, p. 139. Moore Jr enfatiza, na seqüência de sua argumentação, que há boas razões para se considerar que o inverso também ocorra, ou seja, que basta um único apoio para que um julgamento incorreto seja consolidado.

17 Idem, *ibid.*, pp. 140-144.

18 Esclarecido, aqui, no sentido adotado por Adorno e Horkheimer. Cf. Adorno, T. & Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

crítica, bem como de habilidades de expressão de opinião e, sobretudo, de resistência à opressão.<sup>19</sup>

No âmbito social, as minorias têm representado a personalização da possibilidade de se colocar em discussão os processos humanos de dominação, muitas vezes por seu sofrimento, como já vimos. Theodor Adorno e colaboradores desenvolveram em sua obra *Personalidade Autoritária* uma série de reflexões com base em pesquisas empíricas quantitativas e qualitativas, que são de extrema relevância para essa temática. Devido aos limites deste trabalho, procurarei destacar alguns mais especificamente ligados à temática educacional.

Adorno constatou em suas pesquisas que quanto mais submetido um indivíduo, maior sua tendência ao autoritarismo - submete-se, porque legitima o que o outro faz, e se estivesse em seu lugar, faria igual ou pior. Assim, constatou que existem traços presentes na personalidade autoritária, que tendem a apresentar atitude preconceituosa e a legitimar formas várias de discriminação de minorias, aí incluídas nós mulheres, os homossexuais, todos aqueles que integram etnias ou religiões não dominantes, além das crianças. Essas formas de discriminação incluem comportamentos violentos, agressivos, excludentes.

Da mesma forma, são personalidades que submetem-se em campo público a toda e qualquer autoridade, ainda que arbitrária, enquanto submetem, frequentemente de forma violenta, aqueles com os quais convive no domínio privado da família.

Um dos principais méritos do trabalho de Theodor Adorno é operar esse vínculo entre a temática das minorias e o fortalecimento da democracia. Aquilo que pareceria interesse de alguns, na verdade coloca-se como a evidência da relevância da proteção ao espaço público, às relações igualitárias, as quais podemos chamar de emancipadoras, ao respeito a todo e qualquer indivíduo, como base da democracia.

É interessante observar que a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais ou Étnicas, Linguísticas ou Religiosas proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1992, incorpora essas conclusões, destacando que a pluralidade cultural (aí incluindo todas as especificações citadas na Declaração) é a base visível do pluralismo político. Enquanto esse pode, em algumas circunstâncias, apresentar-

---

19 Apenas para citar alguns autores que têm lidado com a temática, além de Paulo Freire e teóricos que têm partilhado de seu pensamento, convém lembrar Michael Apple, Henry Giroux, apenas para ficarmos em alguns nomes exemplificativos dessa preocupação na educação.

se de forma excessivamente vaga e abstrata, a preservação, proteção e promoção das identidades e tradições diversas de uma comunidade nacional podem significar o constante mirar da pluralidade. Ou seja, de fato interesse de todos, e não de alguns.

No trabalho de Adorno, a questão de medidas voltadas para a superação do racismo, da discriminação étnica e religiosa em geral, é apresentada como pauta para a sociedade que se quer construir e manter de forma democrática. Em especial, uma pauta para a educação de todos, uma vez que seria, em sua análise, uma forma eficiente de prevenir o surgimento de personalidades autoritárias, que viessem a fundamentar, em suas vidas cotidianas, o surgimento do autoritarismo e do totalitarismo, em nível da organização política.

Da mesma forma, uma pauta para a educação é a elaboração de propostas que visem enriquecer a capacidade argumentativa<sup>20</sup>. Nesse sentido, o ponto mais fundamental refere-se à possibilidade de formação de indivíduos capazes de escapar à tentação maniqueísta. Novamente aqui, a existência da diversidade étnica, religiosa, cultural é crucial, porque ensina a relativizar afirmações, bem como a desenvolver a consciência de que existem tantos sistemas humanos, quanto nos é impossível conhecê-los a todos. Ou seja, passamos a entender que nosso conhecimento - e portanto nosso julgamento - é necessariamente limitado, o que nos obriga a uma tolerância efetiva para com a diversidade, para com o outro, base da negociação democrática.

Ainda propõe Adorno, como medidas preventivas ao surgimento do totalirismo, mesmo reconhecendo a inutilidade de receitas nesse campo, trabalhos que evitem clichês, tão ao gosto de ditadores, mesmo os camuflados, que falam em nome da democracia. No mesmo sentido, desenvolver flexibilidade e capacidade e gosto para lidar com mudanças, servirão para evitar a rigidez e a constância quase obsessivas, características da personalidade autoritária. Nesse sentido, na escola, revezar papéis, a possibilidade de assimilar contribuições da comunidade são dados essenciais para o desenvolvimento da permeabilidade e flexibilidade.

Às propostas de Adorno podemos somar as de Barrington Moore Jr., do papel da educação no desenvolvimento da autonomia moral<sup>21</sup>, mesmo quando se considera que essa autonomia é muito limitada pelas circunstâncias. Apoiando-se em Freud, destaca

---

20 Esse tema também aparece em Arendt, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

21 Moore Jr. baseia-se em Piaget e Kohlberg, além do aqui citado Adorno.

a importância de que as crianças tenham modelos adultos com os quais possam assumir compromissos morais, base do adensamento da autoridade (não autoritarismo) na sociedade. Em suas propostas destaca-se a manutenção da capacidade de se indignar frente à injustiça e à opressão, portanto da capacidade de resistência ao arbítrio, o questionamento do consenso criado e aceito dos processos de dominação.

Retornando a Konrad Lorenz, a base de suas propostas para a educação será a valorização do ser humano, enquanto criador, como sujeito sociocultural, e enquanto ser dotado de capacidade de compaixão. Atente-se que a noção de compaixão que traz à reflexão não guarda relação com a visão piegas do termo, mas sim com seu sentido etimológico “com-paixão”, a capacidade de “sentir com”, de “mobilizar-se por”. Entende Lorenz que a educação tem o papel de desenvolver a sensibilidade e a consciência, de promover uma reavaliação dos valores. Mais ainda, ao oferecer conhecimento, deve fundamentar-se em uma perspectiva epistemológica que se funde na aceitação dos limites do conhecimento do ser humano, sujeito, sempre e necessariamente, aos interesses do conjunto da humanidade. Ao colocar esse tema ético, volta-se ao universal kantiano, de que o limite da ação humana é o de que cada ser humano seja tratado como fim em si, jamais um instrumento de outro ou de seus interesses.

### **Pressupostos teórico-metodológicos da temática<sup>22</sup>**

Diz Levinas que “a ética, ‘já por si mesma’, é uma óptica”. Em meu credo de pesquisadora completo: “a ética é uma óptica”, instaura a conduta, define a direção metodológica.

Trabalhar com questões inerentes à condição humana é assumir um compromisso, e em especial no caso da pesquisa educacional, estabelece premissas metodológicas claras: a melhoria das condições básicas de vida do sujeito da pesquisa é a finalidade da busca do conhecimento, não só como indivíduo, mas também como partícipe de uma

---

22 Essa discussão foi apresentada pela primeira vez pela autora no texto inicial do projeto vitorioso “Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia entre crianças e adolescentes em escolas de São Paulo e no atendimento à saúde”, como parte do concurso de bolsas individuais promovido por The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, Chicago, processo iniciado no Brasil em novembro de 1993, e que serviu como base para consolidar uma proposta de trabalho de um grupo que se empenha coletivamente na temática, em campo social, desde 1990.



coletividade social. Em particular o estudo das relações de etnia - singularidade a ser valorizada e ampliada pela participação na pluralidade, em um processo de construção de novos paradigmas de relacionamento entre indivíduos, entre comunidades e entre estas e a sociedade - remete à discussão do que é esse sujeito como espécie humana, ameaçada de “demolição”, como dramaticamente nos ensina Konrad Lorenz.

Proponho, então, um trabalho que compõe pesquisa e intervenção educacional. É Levinas que nos traz à reflexão a certeza de que o contato com o Outro e a busca do Absolutamente Outro é o verdadeiro ensino. Assim, que melhor tema haveria para uma intervenção educacional que a busca da compreensão objetiva de como se dá a negação do Outro pelo preconceito, pela discriminação, pela estigmatização? Ora, trata-se de estudar, investigar, aprender e apreender, em um processo que, ao mesmo tempo que identifica o problema, busca alternativas para sua superação. Nesse sentido não pode ser uma atividade solitária, mas sim solidária, tratando-se de indispensável integração entre ações teóricas e ações práticas, em uma dinâmica de revezamentos<sup>23</sup>.

Por lidar com temas do cotidiano, onde há um conhecimento vulgar estabelecido, trata-se também de superar obstáculos epistemológicos arraigados, entre outros motivos, por inércia do espírito, pela valorização indevida de ideias, o que acaba por se opor à circulação de valores, onde “aquilo que se julga saber claramente ofusca aquilo que se deveria saber”<sup>24</sup>.

A proposta, então, é a participação de representantes de movimentos e organizações étnicas e de minorias religiosas, em interação com o mundo acadêmico, como um investimento na possibilidade de rediscussão das fontes de autoridade na construção do saber sobre etnias, ao mesmo tempo em que se tecem novas relações da prática com a teoria.

Abrange o levantamento constante dos “Paradigmas do Outro”, tal como se apresentam em crianças e adolescentes das escolas, considerando o “Outro Visível” e o “Outro Não-Visto”. Este discernimento é particularmente relevante para o Brasil, cuja composição populacional abriga cosmopolitismo peculiar e raro pluralismo, vivido às vezes de maneira apenas virtual por parcelas da população.

Tal levantamento de “Paradigmas do Outro” busca a explicitação de características étnicas autoatribuídas e hetero-atribuídas, visando identificar a existência de

---

23 Deleuze, in Foucault, 1984: 69-70

24 Bachelard, 1984: 166

preconceito (latente ou patente), discriminação (implícita ou explícita) e estigma (no sentido atribuído a este termo por Goffman).

Preliminarmente esclareço que conceituo “Paradigmas do Outro” apoiando-me em Thomas Kuhn e Emmanuel Levinas. O termo “paradigma”, tal como utilizado por Kuhn, tem uma riqueza heurística insubstituível para nosso trabalho. Analisando a organização do mundo científico, Kuhn ressalta que “os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas”<sup>25</sup>.

Estabelecendo um paralelismo entre a organização do pensamento científico e a organização do pensamento da vida cotidiana, proponho uma hipótese segundo a qual as manifestações de preconceito, discriminação e estigma têm uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior”, da qual seriam uma aplicação. Seria, portanto, uma modalidade de “paradigma de senso comum”, que por encontrar-se articulado traduz-se em expectativas com relação ao comportamento do Outro, configurando o que chamarei de “síndrome DPE”, propiciando, frequentemente, condições objetivas suficientes para sua confirmação, como nos processos de “profecia autorrealizadora”.

Lembra Kuhn que “na ciência (...) a novidade somente emerge com dificuldade (dificuldade que se manifesta através de uma resistência) contra um pano de fundo fornecido pelas expectativas”<sup>26</sup>. No campo da “síndrome DPE”, a mudança dessas expectativas depende - e estas são outras hipóteses: (a) do conhecimento objetivo, pelo sujeito, do “paradigma do Outro” do qual ele é portador; (b) do contato direto e intencional com o Outro, o qual esteja ciente do “paradigma” que norteia seu interlocutor.

De Levinas aproveito o conceito de Outro e Outrem (em especial Levinas, 1988), parafraseando-o, aqui, ao nomear o “Outro visível” e o “Outro não-visto”, diferenciação indispensável no estudo das relações de etnia e entre minorias religiosas, onde frequentemente, como já foi dito, o Outro é um contato virtual, o que traz complexidade social e analítica.

---

25 Kuhn, 1987: 71

26 Kuhn, 1987: 91

## **Algumas experiências de trabalho**

Os protagonistas desses trabalhos que temos desenvolvido são movimentos sociais, por meio de ativistas e lideranças, terceiro setor, universidade, mídia, governo, agências internacionais. Para facilitar relatos e análises do que tem sido realizado com base nesses paradigmas, esses interlocutores aparecem um a um, assim como na sistematização de resultados alcançados tratamos evento por evento. Contudo, na prática, tudo se entrelaça e se compõe em um processo de interação rico e dinâmico.

Ou seja, sem a intervenção, a pesquisa teria sido menos instigante e menos exigente, com relação à preparação teórica, definição metodológica e busca de resultados. Sem a pesquisa, a intervenção poderia reduzir-se a empirismo.

A urgência da temática, gerando uma atitude de prontidão desses interlocutores - universidade, comunidades, mídia, governo -, assim como a consolidação de vínculos de apoio internacional têm sido cruciais para que atender os compromissos éticos assumidos com as comunidades, entre nós que partilhamos a proposta e com agências financiadoras.

Passemos a um brevíssimo relato de algumas experiências mais significativas, em nível nacional e internacional, do trabalho desenvolvido com base no referencial teórico e metodológico citado, onde a valorização, respeito e presença direta de diversos grupos de minorias, e em particular étnicas e religiosas, tem sido central.

## **Ensino Religioso em escolas públicas - a discussão do Estado de São Paulo**

Em 1995, o tema do ensino religioso em escolas públicas constituiu-se em fonte de cooperação entre nosso trabalho e o Governo Estadual. Tal cooperação foi tão mais significativa, quanto mais séria a crise suscitada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB - Seção São Paulo. O Governo do Estado de São Paulo não aceitou sua proposta de impor ensino religioso, alegando exigência constitucional, porém, de fato, dentro de certa concepção que feria os direitos das minorias religiosas e de todos os alunos, por impedir a livre escolha, o que se encontra previsto na Constituição.

A Secretaria de Educação pediu-me a cooperação, dela resultando a proposta e efetiva criação de uma Comissão Especial do Governo do Estado, com representantes

de diversos setores governamentais, para a qual fui nomeada como um dos membros, no caso, representante da Universidade Pública.

O trabalho da Comissão estendeu-se de julho de 1995 a janeiro de 1996, envolvendo ampla participação das comunidades de minorias religiosas, mobilizadas por intermédio das comunidades que participavam de nosso projeto. Foi uma lição de cidadania, pela seriedade e prontidão das comunidades que estiveram presentes em defesa de todas as crianças e adolescentes que estudam em escolas públicas, reafirmando o direito de respeito e valorização, como na Declaração das Minorias da ONU.

A mobilização significou a dedicação de muitos, que se empenharam em divulgar a importância da liberdade de religião, da laicidade do Estado, como presente na Constituição Federal, e, assim, a reafirmação da importância do respeito à liberdade de consciência e de pensamento.

A imprensa e os meios de comunicação, de maneira geral, foram parceiros ativos e decisivos para aquela que foi uma vitória, embasada em parecer jurídico da professora Anna Cândida da Cunha Ferraz, da Faculdade de Direito da USP, preparado por nossa solicitação.

Essa vitória repetiu-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, quando essa abordagem da temática foi vitoriosa, após debate acirrado no Congresso.

Contudo, lei complementar posterior, de julho de 1997, deu nova redação ao artigo referente ao ensino religioso, criando uma situação de ambiguidade e ameaça aos direitos fundamentais, que, sem dúvida, o tempo já demonstra o desacerto. Essa nova situação, gerada como resultado de pressão da CNBB na fase preparatória da visita do Papa João Paulo II ao Brasil em outubro de 1997, deverá ser corrigida em prol da cidadania, uma vez que a mobilização havida em São Paulo em 1995, demonstrou à exaustão os perigos desse tipo de exposição compulsória de crianças à religião - sem garantias às minorias - no ambiente da escola pública.

### **Pluralidade Cultural como tema curricular transversal para as escolas de ensino fundamental**

O documento “Pluralidade Cultural”, do qual fui redatora e especialista junto à equipe geral, é integrante dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais

- PCNs. É inovador, em nível nacional, porque pela primeira vez temos a temática da pluralidade e da diversidade étnico-racial presente como política pública de educação para todo o território nacional, em uma perspectiva que privilegia a voz dos sujeitos desse processo, valorizando, portanto, as populações brasileiras. Foi redigido com base em toda a experiência que desenvolvemos em nosso projeto, com a participação de lideranças das comunidades como pareceristas da proposta preliminar, fato inédito na história da educação brasileira.

É proposto, também, em interação com os demais temas transversais, a saber, Saúde, Educação Sexual, Ética, Meio Ambiente, colaborando para entrelaçá-los na abordagem que faz dos direitos humanos, da liberdade de consciência, de opinião, dos direitos da criança e do adolescente, da temática da igualdade entre homens e mulheres, em uma proposta que toma em consideração a realidade da sala de aula, portanto viável, apresentada para ser efetivada. Propõe, além disso, estratégia didática de “intercâmbio”, cooperando para o adensamento dos projetos pedagógicos das escolas, pela via da interação com a sociedade e comunidades, voltando-se para o conhecimento da diversidade regional, cultural e política brasileira.

Os valores que são ali trabalhados voltam-se para o fortalecimento da autoestima de professores e professoras, pessoal auxiliar e administrativo e, de forma central, alunos e alunas, voltando-se para a valorização das origens de todos, ao mesmo tempo em que afirma a inviolabilidade do direito individual de escolha dos rumos que cada uma escolha dar à sua vida. Trata, também, da urgência da disseminação do conhecimento dos direitos humanos e do respeito à máxima que estabelece todos os direitos humanos para todos.

Encontra-se em aplicação em todo o território nacional, no ensino fundamental (oferecido no Brasil a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos).

### **Manual “Direitos Humanos no Cotidiano”, a valorização da diversidade e do pluralismo**

A repercussão de diversas iniciativas do projeto que coordenamos, assim como do documento de Pluralidade Cultural, levaram a outra experiência formidável de entrelaçamento teoria-prática. O Secretário Nacional de Direitos Humanos, Dr. José

Gregori, convidou nosso projeto a colaborar com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos - SNDH, pedindo que concebêssemos projeto de elaboração de um manual de direitos humanos para a sociedade, como estabelecido no Programa Nacional de Direitos Humanos.

A familiaridade e envolvimento do Terceiro Setor, a consolidação de uma abordagem de valorização da voz dos sujeitos do processo social, a ampliação temática da perspectiva da diversidade - tudo se constitui em fortalecimento de estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa - em ação. Assim, é processo que não se interrompe, porém gera produtos a cada novo desafio surgido, realimentando-se, consolidando-se e diversificando formas de presença no cenário acadêmico, social, cultural e político.

O manual, que envolve mais de 30 artistas das artes visuais, mais de 50 personalidades como escritores, jornalistas, artistas, religiosos, mais de 60 ONGS, além da equipe do projeto. Expressa uma abordagem efetivamente em prol da pluralidade, apresentando, na prática, a diversidade que tanto valorizamos.

### **Rede Unesco das Américas e Caribe de Cientistas para a Tolerância e a Solidariedade**

Em novembro de 1997, realizou-se o Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”, em cooperação com a UNESCO, Unidade da Tolerância e da Paz, envolvendo quase todas as unidades da Universidade de São Paulo, por intermédio de seus Programas de Pós-Graduação, trazendo cientistas de diversos países das Américas e Caribe, assim como da Europa. Foi patrocinado pela USP, UNESCO, FAPESP, Fundação Alexandre de Gusmão, do Itamaraty, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, por intermédio do Coordenador do Sistema da ONU no Brasil e pelo Consulado-Geral dos Estados Unidos da América em São Paulo - USIS.

Estruturou-se em Grupos de Trabalho e englobou processo do qual resultou a Criação da Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade, associada às demais redes regionais da UNESCO. A Rede das Américas encontra-se em fase preliminar de organização, porém anuncia-se como uma grande oportunidade de

trabalho, que há de florescer. Traz a possibilidade de envolvimento e participação efetiva de colegas de diversas áreas científicas, discutindo a temática da tolerância, dos direitos humanos, da ética e da ciência, na perspectiva de constituir-se em núcleo disseminador de novas iniciativas.

### **Alguns apontamentos sobre intencionalidade, esperança e o papel da educação, à guisa de conclusão**

Frente à situação em que se encontra a humanidade, onde a miséria de muitos faz a riqueza de poucos, onde a ameaça da guerra persiste, e se efetiva em vários pontos do planeta, com os riscos de aniquilação física total da espécie, onde os valores culturais têm sido homogeneizados gradativamente, em prejuízo da preservação de tradições às quais se liga a própria dignidade humana, o caminho ditado pela racionalidade, pela intencionalidade e, sobretudo, pela ética, é aquele que conduz à construção de um mundo livre, porque justo e fraterno, pela via da solidariedade.

O que poderia ser proposto, então, como relevante, quando se pensa na educação como fator de transformação dos rumos da espécie humana? Um primeiro aspecto é destacar, do conceito amplo e de fato indivisível de educação, a sua acepção de Educação para Direitos Humanos, pauta que está plenamente assimilada como parte fundamental da formação e consolidação de uma Cultura da Paz, solidificadora de laços internacionais como os propostos na constituição das Nações Unidas. Quais as relações entre a educação assim concebida, a temática das minorias e a possibilidade da consolidação dos direitos humanos? Tomemos algumas sugestões de Lorenz, combinando-as às experiências decorrentes de nosso trabalho.

Um primeiro aspecto liga-se à possibilidade da criança e do jovem experimentarem o prazer da criação. Para tanto, uma área privilegiada é a das Artes, pelo que oferece em termos de possibilidades criativas e de fruição do belo, elemento recomendado por Lorenz.

De fato, o desenvolvimento do senso estético pode estar ligado, segundo esse autor, tanto à percepção de harmonias e desarmonias, e o papel desempenhado pelo ser humano no estabelecimento das mesmas, quanto ao desenvolvimento da sensibilidade.

Aqui, Lorenz oferece-nos algumas das mais belas páginas de esperança na educação e no ser humano. Limitando seu argumento, objetiva e declaradamente, ao mundo material - não por renegar crenças, mas por considerar ser essa a única forma de se atingir o que há de universal no ser humano - Lorenz aplica-se em explicar o valor da compaixão para a espécie humana. Afirma, por exemplo:

“Não reneguemos as dores que nos são causadas pela compaixão. (...) O sofrimento é incomparavelmente mais antigo do que a compaixão; o sofrimento surgiu, e nisto não há o que se possa mudar, juntamente com a vivência subjetiva de uma criatura, juntamente com a inevitável morte de um indivíduo qualquer que ele seja - muitos milhões de anos antes de surgir a compaixão. (...) Essa característica de compartilhar dos sentimentos de outra pessoa só existe, com absoluta certeza, quando um indivíduo se sente ligado a outro por laços de amor. O amor por seres vivos à uma emoção importantíssima, imprescindível. Pois é esta emoção que transfere ao homem, a este ser que tudo domina, a responsabilidade pela vida no planeta. A pessoa responsável não pode ‘alijar de si’ nem ‘reprimir em si’ os sofrimentos de outras criaturas, sobretudo em se tratando de outras criaturas humanas, suas semelhantes. Assim, não é nada fácil sua tarefa”.<sup>27</sup>

Neste sentido, Lorenz acentua que uma das formas com as quais se evita a compaixão é “desviando o olhar” - como se diz popularmente, “o que os olhos não vêem, o coração não sente”. Nesse sentido, Lorenz propõe que a educação aponte os obstáculos que se colocam à reversão do quadro de autodemolição em que se encontra a humanidade, desenvolvendo nas crianças e jovens a capacidade de resposta a esses obstáculos. Talvez possamos complementar com a abordagem do historiador Barrington Moore Jr., que dá à educação o papel, que me parece complementar a essa proposta de Lorenz, de desenvolver nos indivíduos imunidades quanto é perda da capacidade de se indignar. Com base nesses valores, a discriminação que leva à exclusão passa a ser encarada, sempre, como alvo de indignação, enquanto todos aqueles que sofrem a exclusão são percebidos com compaixão, ou seja, com a capacidade de sentir como o Outro e mobilizar-se por ele.

No mesmo sentido, podemos propor, com Lorenz, uma reavaliação dos valores, onde se comece, por exemplo, por revalorizar a verdade, em contraposição a

---

27 Lorenz, K. - op. cit., pp.199-200.



uma linguagem que adotou a mentira como forma de obter vantagem na competição. Sobretudo, que se possa revalorizar o ser humano, cada ser humano que vive sobre a face do planeta, colocando a serviço da vida humana, digna e autônoma, todos os esforços de reorganização jurídica internacional e internamente, em cada nação.

Ao tratar desses valores que aos poucos a Humanidade viu serem perdidos no horizonte do desenvolvimento tecnológico e do ritmo frenético de mudança, Lorenz assemelha-se a Allen Wheelis, autor que propõe retomarmos o contato com as gerações passadas, para recapturarmos o senso de tempo - tema no qual as tradições religiosas, em particular de minorias, têm prática acumulada.

As propostas de Lorenz podem também ser compostas com as do já citado Grahame Clark - mostrando que a preservação de valores das diversas tradições é indispensável à preservação da própria espécie humana. É Clark quem alerta, ainda, que se uma mão carrega a preservação, a outra deve levar o esforço de preservá-la de si mesma, evitando a fossilização, o que se faz, apenas, com permeabilidade a outras tradições e adaptabilidade aos diferentes momentos. Um desafio, portanto.

Destacamos, ainda, com Lorenz e outros autores, como Bachelard, a necessidade de uma atitude epistemológica de humildade, frente à aceitação dos limites do conhecimento humano. A transformação da espécie humana e a transformação do indivíduo colocam-se, assim, como renovação, tanto para sua investigação, quanto para sua prática da agenda educacional - algo tão antigo quanto a própria humanidade.

É preciso lembrar que esse aspecto ligado à sensibilidade e à afetividade, complementa-se com uma perspectiva ética. Nesse sentido, a análise de Emmanuel Levinas é muito oportuna, porque reúne, analiticamente, o que é indissociável eticamente, ou seja autonomia e alteridade. Sua reflexão sobre tal indissociabilidade segue assim:

“a coletividade em que eu digo ‘tu’ ou ‘nós’ não é um plural de ‘eu’. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro - o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o ‘em sua casa’. Mas o estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso ‘poder’, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele,

sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção ‘e’ não indica aqui nem adição, nem poder de um termo sobre o outro”.<sup>28</sup>

Nessa proposição que reúne, em uma mesma prioridade - porque intersecção ontogênese e filogênese -, autonomia, alteridade, compaixão, em resumo, ética e sensibilidade, expressa como compaixão, é que podemos depositar esperança no papel a ser desempenhado pela educação para o nosso tempo e do lugar central desempenhado pelas minorias, em particular étnicas e religiosas, como consciência da riqueza cultural que é a diversidade humana.

## **Bibliografia**

ADORNO, T. et alii - *The Authoritarian Personality*, New York, Harper and Brothers, 1950.

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas - o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

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

CASTORIADIS, Castoriadis. *A instituição imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

HABERMAS, Jürgen - “Ciência e técnica como ideologia”, in *Pensadores XLVIII*, São Paulo, Abril, 1975

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos*, 1ª reimpr., São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

LORENZ, Konrad. *A demolição do homem - crítica à falsa ideologia do progresso*, São Paulo, Brasiliense, 1988.

MARCUSE, Herbert - *A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional*, 6ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982

MOORE-JR., Barrington. *Injustiça - as bases sociais da obediência e da revolta*, São Paulo, Brasiliense, 1987

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*, 5ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

---

28 Levinas, Emmanuel - “Totalidade e infinito”, Lisboa, Edições Setenta, 1988, pp. 26-27.

# Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade

Uma história narrada por Paulo Freire ao jornal alternativo *Versus*, em meados da década de 70 do século passado, trazia a narrativa de sua experiência com um dos camponeses que buscavam alfabetizar-se. Para aquele grupo de homens, uma das palavras geradoras eleitas para o trabalho era “pá”, obviamente pela relevância, para eles, do objeto no cotidiano. Narrava o educador que um dos alfabetizandos apresentava grande dificuldade de escrita, embora se saísse bem na leitura. Sucede que, em uma madrugada, a caminho do campo com o grupo de colegas, subitamente o homem dispara em inesperada carreira, adiantando-se a todos, em grande velocidade, levando a pá de seu trabalho às costas. Quando suficientemente distante dos demais, volta-se para todos e, num um gesto, a princípio inexplicável, tira a pá dos ombros, como se golpeasse a terra. Os demais correm a seu encontro, quando o veem ali escrevendo a palavra “pá”, muito corretamente, com o próprio instrumento. Diz, então: “— É com isto que consigo escrever, com isto minhas mãos estão acostumadas, o lápis é fino demais.”

Esse é um caso exemplar para compreender o papel da cultura em questões educacionais – e aí, duplamente, tanto a partir da proposta metodológica de Freire quanto do que se processou no interior de uma aplicação. É como se estivesse a comprovar o que o educador propunha, de forma muito definida e explícita.

De fato, a incorporação intencional da consideração a aspectos culturais em propostas educacionais encontra um de seus marcos no Brasil, com a proposta metodológica de Freire (1980) para a alfabetização de adultos no fim da década de 50, em particular como apresentada em sua obra *Educação como prática da liberdade*. O uso do termo “cultura”, que ali faz, é o grande diferencial a introduzir tanto o reconhecimento da relevância de considerar, no desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem, a inserção do educando-educador<sup>1</sup> em uma comunidade específica quanto a assunção de novo sentido para o referido termo. Como se sabe, não se trata mais, ali, de “cultura” como sinônimo de erudição, ao gosto não só da época, mas também de grande parte que corriqueiramente ainda se encontra no senso comum. Ao contrário, Freire frisava a ação humana sobre a natureza, o processo de transformação do ser humano e da natureza em interação recíproca. Colaborou, assim, para mudar abordagens educativas, com ampla repercussão em diversos países, sobretudo em momentos de reconstrução nacional.

Contudo, a plena incorporação da dimensão “cultura” nas pesquisas em educação não foi simultânea à compreensão de sua relevância na prática. De forma lenta e paulatina, pesquisas em educação começaram a estabelecer diálogo com a antropologia, em diferentes vertentes, gerando tendências distintas de abordagem da dimensão cultural. Ao recompor-se como campo específico nas décadas recentes, mostrou tratar-se, de fato, de campo interdisciplinar, apresentando múltiplas dimensões entrelaçadas internamente, enquanto se articulam a outros campos.

Nesse sentido, gostaria de propor, aqui, a reflexão sobre a dimensão cultural como um tipo de “tema transversal” na pesquisa educacional, que, para se constituir assim, poderá buscar subsídios em resultados de trabalhos elaborados com foco especificamente em questões de cultura. De fato, a transversalidade que aqui se propõe tem sentido epistemológico e metodológico, sendo talvez insuficiente o termo “tema”<sup>2</sup>, por isso usado aqui de forma provisória, mais como inspiração que conceito.

A fim de subsidiar nossa proposta, lembramos que os projetos que temos desenvolvido como parte de um esforço organizado em torno de um grupo de

---

1 Essa expressão Freire utilizou posteriormente.

2 Embora evidente, vale explicitar a óbvia inspiração na proposta de “tema transversal” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998), em particular por ter eu integrado a equipe que cuidou de sua elaboração, como responsável pela proposta e redação do documento *Pluralidade Cultural*.

pesquisa em atividade na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), aproximadamente desde 1989, representam uma dessas abordagens e é a ela que se referem reflexões e análises que aqui são feitas.

Assim, referimo-nos à abordagem de “pluralidade cultural e educação”, que tem por base interações disciplinares em que a educação dialoga, teórica e metodologicamente, com contribuições da antropologia cultural e filosófica, psicologia política, sociologia, ciência política, estudos populacionais, história e geografia, linguística, direito e filosofia. Trata-se, além disso, de abordagem que incorpora a necessária, mais que desejável, cooperação de lideranças e representantes de grupos étnico/raciais e religiosos que compõem a pluralidade cultural da população brasileira.

Em projeto apresentado à Fundação MacArthur, em 1993,<sup>3</sup> posteriormente também contemplado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), já afirmava como parte preliminar dos aspectos conceituais e metodológicos: “Diz Lévinas que ‘a ética, já por si mesma, é uma óptica’.<sup>4</sup> Em meu credo de pesquisadora completo: porque ‘a ética é uma óptica’, instaura a conduta, define a direção metodológica [...]” (FISCHMANN, 1994a, p. 6).<sup>5</sup>

Se é verdade que essa reflexão de fundo ético, metodológico e epistemológico vale para pesquisas de educação, seja qual for o tema, campo ou domínio, o fato é que, ao lidar com a pluralidade cultural, busca-se fazer uma referência à questão da coexistência de grupos humanos – como se dá, que fenômenos produz. Trata-se, assim, de abordagem que percorre caminhos epistemológicos, a qual, ao circular pelo campo das diferenças culturais, toca inevitavelmente a temática da desigualdade e da exclusão.

Contudo, semelhante inevitabilidade se mostra evidente apenas para quem tenha como intencional buscar a relação entre as referidas temáticas. O que se destaca aí é a questão ética para o pesquisador em suas investigações, ante a relação sujeito-objeto, ao

---

3 O projeto *Discriminação, preconceito, estigma* foi vitorioso no concurso de bolsas da referida Fundação, iniciado em 1993, tendo também recebido, posteriormente, apoio do CNPq como projeto integrado de pesquisa, além de apoio da FAPESP e outras agências, em diferentes momentos.

4 O destaque em itálico é de Lévinas.

5 Divulgado ainda na forma de projeto a partir de fevereiro de 1994, para discussão em seminários e como subsídio para as comunidades étnico-raciais envolvidas, a parte metodológica desse texto foi posteriormente publicada em Fischmann (1998).

mesmo tempo que, como cidadão, enfatiza a questão política, preocupado em conferir a seu trabalho um sentido para além do universo acadêmico, em particular daquela porção desse universo que se propõe estruturada estritamente em torno de si mesma.

É, então, uma atitude que parte do princípio de que não se pode identificar, como a mesma coisa, diferença, desigualdade e exclusão. Bem ao contrário, parte da relevância – e do desafio – das pesquisas nessas temáticas refere-se exatamente a tornar cada vez mais preciso conceitualmente o emaranhado de termos utilizados no fazer cotidiano das investigações, bem como a fundamentar a busca de uma melhor compreensão de fenômenos complexos, os quais tendem a ser analisados como se fossem uma coisa só, ou, acabam até por ser ignorados quando se consideram nuances relevantes para o fenômeno educativo.

Ora, como tratamos anteriormente,

Trabalhar com questões inerentes à condição humana é assumir um compromisso, e em especial no caso da pesquisa educacional, estabelece premissas metodológicas claras: a melhoria das condições básicas de vida do sujeito da pesquisa é a finalidade da busca do conhecimento, não só como indivíduo, mas também como partícipe de uma coletividade social. Em particular o estudo das relações de etnia – singularidade a ser valorizada e ampliada pela participação na pluralidade, em um processo de construção de novos paradigmas de relacionamento entre indivíduos, entre comunidades e entre estas e a sociedade [...] (FISCHMANN, 1994a, p. 6).

O primeiro aspecto a ser considerado relevante, para propor a inclusão da dimensão cultural na pesquisa educacional como “tema transversal”, é a questão ética elaborada como conduta científica e direção metodológica. Considera-se, assim, que se assuma um compromisso em relação à melhoria de vida daqueles que cooperam nas pesquisas, ocupando o lugar não só de sujeito, mas também de fonte de autoridade do saber sobre si mesmos,<sup>6</sup> mais que simples fonte primária de pesquisa. Esse aspecto, em si, demonstra a relevância de contemplar e incluir adequadamente a dimensão cultural na pesquisa educacional.

---

<sup>6</sup> Trata-se de proposta que tem estado presente em nosso grupo de pesquisa desde os primórdios, para o qual levei, de fato, questões já propostas em minha dissertação de mestrado (FISCHMANN, 1982) acerca do direito de voz, da “[...] indignidade de falar pelo outro [...]” (FOUCAULT, 1984, p.72), do papel do pesquisador e dos resultados de sua pesquisa na relação com os sujeitos da pesquisa, entre outros temas a entrelaçar ética e pesquisa na educação.

A adoção de semelhante direção implica atitude que propõe o “fazer ciência”,

[...] de estudar, investigar, aprender e apreender, em um processo que, ao mesmo tempo que identifica o problema, busca alternativas para sua superação. Nesse sentido não pode ser uma atividade solitária, mas sim solidária, tratando-se de indispensável integração entre ações teóricas e ações práticas (DELEUZE. In: FOUCAULT, 1984, p. 69-70), em uma dinâmica de revezamentos. (FISCHMANN, 1994a, p. 6).

Sobretudo, é importante lembrar que “[...] é Lévinas que nos traz à reflexão a certeza de que o contato com o Outro e a busca do Absolutamente Outro é o verdadeiro ensino [...]” (FISCHMANN, 1994a, p. 6). Assim, tratar a dimensão cultural na pesquisa educacional, em particular na abordagem da pluralidade cultural, traz possibilidades de alcance ainda incipientemente explorados no que se refere à melhor compreensão tanto do próprio fenômeno educativo quanto das decorrências práticas que daí podem advir.

A relevância dessa dimensão, contudo, não significa que seja abordagem facilmente incorporável às pesquisas em educação, ainda que desejável e mesmo desejada. Vejamos, agora, na trilha de Thomas Kuhn e Gaston Bachelard, alguns obstáculos epistemológicos que podem ser encontrados nesse esforço; são apenas ilustração e exercício de caminhos que pesquisadores poderão propor a si mesmos no início do desenvolvimento de seus projetos, visando evitar equívocos que, deixados a cargo do involuntário ou mesmo inconsciente, poderiam comprometer seu esforço científico.

Assim, Gilles Deleuze, em conversa com Michel Foucault, identifica, de forma heurística, a relação teoria-prática para a pesquisa educacional.<sup>7</sup> Afirmando que não há teoria “aplicada”, Deleuze estabelece tal relação de maneira instigante:

[...] desde que uma teoria penetre em seu domínio, encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT, 1984, p. 69-70).

---

<sup>7</sup> Esta reflexão já estava indicada na tese de doutorado de Fischmann (1990), em especial p. 200-201.

Qual seria o “muro” na relação teoria-prática no caso da dimensão cultural na pesquisa educacional?

Ora, para compreender como se constitui o muro, podemos definir, como primeiro passo indispensável, o que Gilles-Gaston Granger (1985) considera ser o maior benefício que se poderia prestar à razão, realçar-lhe os obstáculos. Como lembra Bachelard,

Com o uso as ideias valorizam-se indevidamente. Um valor em si opõe-se à circulação dos valores. É um fator de inércia para o espírito [...] Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que aquilo que o contradiz, prefere a resposta às perguntas. Passa então a dominar o instinto conservativo e o crescimento espiritual cessa. (BACHELARD, 1984, p. 167).

Superar obstáculos epistemológicos arraigados significa enfrentar, como indica Kuhn (1987), a inércia do espírito e a valorização indevida de ideias, que se opõem à circulação de valores. Como esclarece Bachelard, é a atenção de que se necessita quando “[...] aquilo que se julga saber claramente ofusca aquilo que se deveria saber [...]” (id. *ibid.* p. 166).

A dimensão cultural na pesquisa educacional, ao lidar com temas do cotidiano, depara-se com um conhecimento vulgar (id. *ibid.*), estabelecido tanto da parte do pesquisador quanto dos sujeitos de suas pesquisas. No caso do Brasil, há aspectos desse conhecimento vulgar que trazem obstáculos adicionais. Uma mentalidade que rejeita a existência da discriminação excludente encontra-se profundamente arraigada no discurso cotidiano, enquanto as práticas primam por diversos modos de discriminação. Ora, a mediação discursiva frequentemente representa obstáculo à razão, desde a estruturação de questões relevantes para a educação até a proposta e efetivação de metodologias de investigação.

No que se refere especificamente à discriminação, um dos pontos centrais para a compreensão da relação entre diferença, desigualdade e exclusão, na qual a educação desempenha papel decisivo, venho trabalhando com a ideia de “paradigma do Outro” (Fischmann, 1994a e 1996), para buscar compreender como grupos humanos desenvolvem modos de “ver” outros grupos, e assim reciprocamente. Para desenvolver a proposta,



Preliminarmente esclareço que conceituo “Paradigmas do Outro” apoiando-me em Thomas Kuhn e Emmanuel Lévinas. O termo “paradigma”, tal como utilizado por Kuhn, tem uma riqueza heurística insubstituível para nosso trabalho. Analisando a organização do mundo científico, Kuhn (1987, p. 71) ressalta que “os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas”. (FISCHMANN, 1994a, p. 11).

Como poderia ser útil trabalhar com o “paradigma do Outro”? Que contribuição pode trazer à pesquisa educacional? Ora, em processos que envolvem discriminação, preconceito, estigma,

Estabelecendo um paralelismo entre a organização do pensamento científico e a organização do pensamento da vida cotidiana, proponho uma hipótese segundo a qual as manifestações de preconceito, discriminação e estigma têm uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior”, da qual seriam uma aplicação. Seria, portanto, uma modalidade de “paradigma de senso comum”, que por encontrar-se articulado traduz-se em expectativas com relação ao comportamento do Outro, configurando o que chamarei de “síndrome DPE”<sup>8</sup>, propiciando, frequentemente, condições objetivas suficientes para sua confirmação, como nos processos de “profecia auto-realizadora”. (FISCHMANN, 1994a, p. 11).

Compreender como se processa a constituição dessa “unidade histórica e pedagogicamente anterior” é trabalho que se vem desenvolvendo e que pede cooperação.

Vale lembrar que a escola se configura como território de tensão, com a presença de representantes e interesses de diversos grupos sociais. O aluno e mesmo o professor atuam frequentemente, de forma costumeira e involuntária, como “intermediários culturais”, para utilizar o conceito proposto por Vovelle (1987, p. 207-224). Como mencionávamos em trabalho anterior (FISCHMANN, 1990, p. 202), “esse ‘estar em dois grupos ao mesmo tempo’ condiciona a própria qualidade da intermediação.” São diferentes “paradigmas do Outro” que entram em interação, de forma explícita ou não,

---

<sup>8</sup> DPE, ou seja, “discriminação-preconceito-estigma”.

verbalizada ou não, e que, mesmo conscientemente ou não, tornam a intermediação uma tarefa complexa, difícil e, no limite, acercando-se do impossível.

Talvez aqui se encontre parte da origem da tensão extenuante que professores e professoras vivem nas salas de aula, a qual raramente se consegue compreender, embora se tenha certeza de que ocorra, de que esteja ali a agir sobre a criatividade, vigor e competência do corpo docente. De fato, lidar com conteúdos que ficam em zona de sombra e ambiguidade<sup>9</sup> envolve desgaste, particularmente porque é assim que se trata historicamente a questão da discriminação no Brasil.<sup>10</sup> Seria diferente para os pesquisadores?

De fato, há outros obstáculos epistemológicos a ser ultrapassados no campo da pluralidade cultural, além das tradicionais análises e definições de conduta metodológica na antropologia, referentes a diferenças culturais entre o pesquisador e o grupo estudado. No Brasil, a divulgação do “mito da democracia racial”, pregando todo o tempo a todos que somos um país sem discriminação e intrinsecamente pacífico, deixa marcas que comprometem a busca do conhecimento. Como encarar homogeneamente, em projetos de pesquisa educacional, condições e situações de vida, ensino e aprendizagem que são heterogêneas? Como supor que a prática escolar tenha como base a igualdade, quando os dados estatísticos indicam que a desigualdade, presente a olhos vistos na sociedade, igualmente habita a escola, como repercussão e origem do que há no social?

A ilusão gerada pelo “mito da democracia racial” tem servido à cegueira nacional para a compreensão de fato do Brasil, anulando singularidades de grupos e indivíduos, de forma que comprometa o alcance, a adequação e o justo aproveitamento dos esforços educacionais. Pelo ocultamento histórico e sistemático da problemática da exclusão pela discriminação, vivida também historicamente, os professores se tornaram vítimas, sem o saber, de um processo de negação de parcelas da população brasileira, o que impede que, por seus efetivos esforços como profissionais, atinjam os resultados que gostariam: a efetiva promoção de seus alunos. Ao mesmo tempo, processo semelhante ocorre com os pesquisadores na área da educação.

---

<sup>9</sup> Ver, a esse respeito, Fischmann (1994b).

<sup>10</sup> Vale aqui mencionar que, embora as décadas recentes venham assistindo a um desenvolvimento dos instrumentos jurídicos de proteção ao direito de não ser discriminado, notadamente no campo racial, assim como atenção por parte de pesquisadores, mídia etc., ainda é relevante trazer a construção histórica da discriminação e do racismo, já que atua de forma decisiva na formação do mencionado “paradigma do Outro”, não se limitando como um dado do passado, mas, ao contrário, sendo ainda profundamente atuante, em que pesem esforços de diversos tipos, como a adoção do tema transversal Pluralidade Cultural.

Vale, contudo, chamar a atenção para o fato de tal vitimização ser ambígua, pois significa também que, por desconhecimento dos processos históricos e suas repercussões no presente, professores e pesquisadores tornam-se cúmplices do processo de exclusão pela discriminação, ainda que por omissão ou mera acomodação à situação vigente. Vencer essa situação não é tarefa simples e exige esforço intencional e direcionado à superação de uma carência que, se é de conhecimentos teóricos já formulados, porém pouco divulgados, é também da ignorância de uma construção histórica da própria identidade nacional, tal como foi concebida para isolar e excluir grupos étnicos/ raciais/ religiosos do sentido, mesmo, do que é ser brasileiro. Portanto, é obstáculo epistemológico a pedir que se renuncie a um processo que, ao homogeneizar, anula e, ao identificar como “o mesmo”, exclui grupos tão distintos, com histórias e necessidades diversas.

Ora, pesquisas que lidam com a escola precisam levar em conta tanto a pluralidade e a diversidade presentes na escola e no país quanto o desconhecimento reinante sobre elas. Há, por exemplo, frequente desconhecimento de fatos relevantes a respeito de grupos humanos que constituem a sociedade brasileira, de bibliografia já existente e pouco divulgada em relação a essas populações, afora a impossibilidade de consulta a obras clássicas no campo das questões de racismo e discriminação, por falta de tradução para o português, e que vale indagar o porquê de ter ocorrido tal ausência.<sup>11</sup>

Vejamos alguns exemplos.

A temática indígena é um exemplo notável dessa situação. O desconhecimento dos professores e, na origem, a omissão de cursos de formação de professores têm feito com que a escola produza, tempo após tempo, preconceito e mesmo ignorância, embora exista uma bibliografia voltada para o trabalho em sala de aula, produzida desde os anos 70, notadamente pela contribuição da saudosa antropóloga Aracy Lopes da Silva (1987) e colaboradores, além de outros grupos que se inspiraram em seu trabalho pioneiro, ou mesmo trabalhos de registro de memória indígena, como livros de Betty Mindlin (1993, 1996) em colaboração com narradores indígenas. À existência de cerca de 230 grupos indígenas, falando cerca de 180 línguas, contrapõe-se o pobre “programa escolar” que se repete a cada “Dia do Índio”, dito assim, no singular universalizante, como se os indígenas do Brasil fossem um e o mesmo objeto cristalizado. Obras, inclusive premiadas, como

---

<sup>11</sup> São exemplos os clássicos textos de Adorno (1950) e de Allport (1954).

as de Marcos Terena (1998), Ailton Krenak (2002), Daniel Munduruku (2000) e Eliane Potiguara (2004), precisam ser conhecidas dos que se dedicam à pesquisa educacional.

Com relação às questões sobre os afrodescendentes, faltam conhecimentos acerca de autores que têm servido de base para a reflexão das lideranças dos movimentos negros e para reivindicações que trazem novas demandas com o objetivo de fazer efetivamente do Brasil uma democracia. Autores negros clássicos como Frantz Fanon (1975), Leopold Sendar Senghor (1965) e William Edward Burghardt DuBois (2001), assim como pensadores modernos que seguem a trilha aberta em direção a novas reflexões, como Cornel West (1994), Paul Gilroy e bell hooks<sup>12</sup>, são em geral desconhecidos de pesquisadores brasileiros dedicados à educação. Mais grave ainda, e com frequência, são também desconhecidos autores negros brasileiros, que têm produzido dissertações e teses, mesmo com todas as dificuldades, veladas ou não, que enfrentam. São exemplos que aqui menciono, recomendando o trabalho de tantos outros, como participantes do grupo de pesquisa Discriminação, Preconceito, Estigma: Relações de Etnias/Raça e Religião e Educação, os trabalhos de Inaicyrá Falcão dos Santos, Rômulo Pereira do Nascimento, Conceição Aparecida de Jesus, Rafael dos Santos, Rosângela Araújo e Sueli Carneiro, entre demais trabalhos do grupo.

Assim, poder-se-ia continuar a reflexão sobre o distanciamento que há entre pesquisadores da educação não dedicados diretamente à temática cultural e o que se tem produzido sobre o tema, na perspectiva de uma melhor compreensão da realidade.

Urge que se faça uma avaliação crítica de quanto esse desconhecimento e desconsideração com a temática têm comprometido os resultados das pesquisas educacionais em diversos campos e áreas. É relevante também refletir sobre a necessidade de incluir urgentemente, na formação tanto de pesquisadores quanto de professores, a contribuição singular trazida pela compreensão do fenômeno da pluralidade cultural em suas múltiplas manifestações. Sem isso, teremos resultados ou provisórios, que não se reconhecerão assim, ou mesmo incorretos, porque incluem recortes não considerados ou explicitados, mas realizados pelos mesmos processos de exclusão, que a sociedade pratica com convicção, ainda que jamais lhes diga o nome.

---

12 A autora (nascida Gloria Watkins) grafia e faz grafar seu nome sempre em minúsculas. É interessante ainda mencionar que reconhece profunda influência de Freire em seu pensamento. Ver, entre outros, [www.education.miami.edu/ep/contemporaryed/Bell\\_Hooks/bell\\_hooks.html](http://www.education.miami.edu/ep/contemporaryed/Bell_Hooks/bell_hooks.html).

## Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; FRENKEL-BRUNSWICK, Else; KEVINSON, Daniel Jacob; SANFORD, Robert Nevitt. *The authoritarian personality*. New York: Harper and Brothers, 1950.
- ALLPORT, Gordon Willard. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1984. ISBN 9724402320.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: SEF-MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: SEF-MEC, 1998.
- DUBOIS, William Edward Burghardt. *The education of black people. Ten critiques, 1906-1960* (edited by Herbert Aptheker). New York: Monthly Review Press, oct. 2001. 224 p. ISBN (print) 1583670432.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975. 279 p.
- FISCHMANN, Roseli. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo*. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1982.
- FISCHMANN, Roseli. *Vida e identidade da escola pública: um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal de São Paulo*. Tese (doutorado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1990.
- FISCHMANN, Roseli. *Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo*. São Paulo, Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), Fundação MacArthur, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fev. 1994a.

FISCHMANN, Roseli. Do preconceito à solidariedade. Folha de São Paulo, n. 23.981, p. 3-2, 29 nov. 1994b.

FISCHMANN, Roseli. Educação, democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP, 1996. 304 p. ISBN 853140360X.

FISCHMANN, Roseli. Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro, 10-11 set. 1998. Direitos Humanos no século XXI. Parte 2. Brasília, DF: FUNAG-IPRI-MRE, p. 959-985, 1998. 21 p. Disponível em: [www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo38.doc](http://www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo38.doc). Acesso em: 30 maio 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1984. ISBN 8570380194. (Coleção Biblioteca Filosofia, História e Ciências).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. ISBN 8521901097.

GILROY, Paul. O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2005. 432 p. ISBN 857326196X.

GRANGER, Gilles-Gaston. A razão. Lisboa: Edições 70, 1985. ISBN 9724405923.

KRENAK, Ailton. Uma visita inesperada. In: VIDAL, Lux; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; FISCHMANN, Roseli (Org.). Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP/UNESCO, 2002. 304 p. ISBN 8531406617. (Coleção Ciência, Cientistas e Tolerância).

KUHN, Thomas Samuel (1962). A estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987. ISBN 8527301113. (Coleção Debates, v. 115).

LÉVINAS, Emmanuel. Totalidade e infinito. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988. ISBN 9724406822. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

MINDLIN, Betty. Tuparis e tarupás. Narrativas dos índios tuparis de Rondônia. São Paulo: Brasiliense/EDUSP/LAMÁ, 1993. 124 p. ISBN 8511070370.

MINDLIN, Betty. NARRADORES SURUÍ. Vozes da origem. Estórias sem escrita. Narrativas dos índios Suruí de Rondônia. São Paulo: Ática/LAMÁ, 1996. 226 p. ISBN 8508059469.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses. Conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2001. 128 p. ISBN 8585969156. (Coleção Jovem Século XXI).

POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. São Paulo: Global, 2004. 138 p. ISBN 8526009435. (Coleção Visões Indígenas).

SANTOS, Inacyra Falcão dos. Corpo e ancestralidade. Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002. 146 p. ISBN 852320282X.

SENGHOR, Leopold Sendar. Caminhos do socialismo. Rio de Janeiro: Record, 1965.

SILVA, Aracy Lopes da. A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TERENA, Marcos. Promoção dos direitos indígenas: Brasil 500 anos. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro, 10-11 set. 1998. Direitos Humanos no século XXI. Parte 2. Brasília, DF: FUNAG-IPRI-MRE, p. 875-895, 1998. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo35.doc>>. Acesso em: 30 maio 2005.

VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasiliense, 1987. 416 p. ISBN 851114059X.

WEST, Cornel. Questão de raça. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 128 p. ISBN 8571643709.

# Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional

## Introdução

“Mate um japonês: garanta sua vaga na universidade.” Lembraste daquilo? Quando havia apenas alguns chineses e coreanos por aqui, esse era o grande lema entre os candidatos às universidades. Somente Deus e eu sabemos como e quanto sofri por esse problema. Meu pai me obrigou a ser o vencedor, o primeiro entre meus colegas de classe, caso contrário... (MYIAKE, 2008)<sup>1</sup>

O testemunho acima, coletado como parte de registro de memória desenvolvido para as celebrações do Centenário da Imigração Japonesa no Brasil, em 2008, é apenas um exemplo entre muitos que demonstram a complexidade da situação que os descendentes de japoneses tiveram que enfrentar no Brasil. Como filhos da imigração, tiveram que lidar com ambiguidades presentes nas relações nacionais e culturais que persistem ainda mais de cem anos depois de seus ancestrais terem chegado pela primeira vez no território brasileiro, como a que é indicada nesse testemunho.

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta-se como atualização e aprofundamento de trabalho apresentado na Universidade de Osaka em 2008 (publicado exclusivamente em inglês, cf. FISCHMANN, 2011), como parte de Acordo USP-Universidade de Osaka, financiado pela FAPESP e USP, na parte brasileira, e entidades do Japão. Traz novas referências e considera as novas políticas de acesso ao ensino superior. Agradeço ao Dr. Sedi Hirano, Professor Emérito da USP, que coordenou o acordo, no lado brasileiro, como então Pró-Reitor de Cultura e Extensão da USP, convidando-me para participar da importante iniciativa que ainda rende frutos; devo, ainda, a ele a sugestão, naquela ocasião, de aproximar minha pesquisa ao trabalho de Oracy Nogueira, o que é aqui apresentado.



Caberia perguntar: qual é a força dessa ambiguidade e qual a gravidade da ameaça de violência? Seria apenas uma “brincadeira” de mau gosto? O ponto a debater é que, por um lado, são profundas a agressão verbal e a violência simbólica ao sugerir “matar um japonês” para garantir a vaga na universidade, “sugestão” que pode ser encontrada em inúmeros testemunhos como esse. Ao mesmo tempo, sem supor qualquer justificativa, mas para buscar compreender a motivação subjacente, deve ser contextualizada no âmbito do sistema vestibular de seleção ao ensino superior, conjuntamente à escassez de vagas nas universidades disponíveis na época. Desde então, houve mudanças importantes nesses processos, como se verá mais adiante, importantes e cercadas de polêmicas.

O lema violento também significa uma espécie de reconhecimento agressivo do sucesso e bom desempenho na competição que partia de regras dadas pelo Estado, não sendo invenção dos candidatos. O modo como historicamente se estruturou o sistema de ensino no Brasil foi alimentado pelas desigualdades socioeconômicas, bem como as alimentou. Em termos populacionais, os mais diversos grupos sofreram algum tipo de repercussão por esse modo injusto de precária oferta de oportunidades educacionais. Esse artigo oferece, então, uma visão geral a respeito da situação de diferentes grupos, detendo-se, para fins analíticos, no grupo imigrante japonês e seus descendentes, como contraponto ao caso dos afrodescendentes, o grupo mais afetado quantitativamente por esse processo, além dos indígenas, que se trata de caso específico e mais ou igualmente tão cruel.

No caso dos descendentes de japoneses, a aparência fenotípica tem resultado em identificação (imprópria) com outros grupos, por falta de informações básicas e de conhecimento empírico da diversidade que há no interior da população de origem asiática. Vale ainda lembrar que o Brasil é o país com maior número de descendentes de japoneses, fora do Japão. Quanto à população afrodescendente, trata-se do grupo que mais registra ocorrências de como a diferença fenotípica implica em diferentes modos de tratamento, diferentes oportunidades, assim como diferentes modos de encarar o que pode ser chamado de diversidade fenotípica no interior de um mesmo grupo.

Pesquisas desenvolvidas por Oracy Nogueira<sup>2</sup> na década de 1940 e início de

---

2 Oracy Nogueira (1917-1996), sociólogo que se situa entre os pioneiros da Sociologia no Brasil, como será tratado, foi aluno da então recém-criada Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), tendo re-

1950 foram ponto de partida para análises e estudos desenvolvidos por ele, com grande repercussão. O que neste artigo é abordado pela noção de “fenótipo”, aproxima-se da proposta de “marca”, como denominou Nogueira, tendo, porém, traços da proposta “de origem”, o outro tipo weberiano que propõe, em especial quando se tem em conta o modo como se desdobrou o racismo no Brasil. Em 2007, Marcia Lima faz a apresentação do número especial do destacado periódico *Tempo Social*, do Departamento de Sociologia da USP, trazendo a reedição de obra central de Nogueira nesse debate, qual seja, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. Trata-se de destacada introdução à obra de Oracy Nogueira, na qual Lima (2007, p. 283) refere-se ao estudioso e à publicação trazendo informações importantes para que se entenda o contexto da obra e seu pioneirismo acadêmico associado à relevância social:

A versão aqui apresentada é a comunicação proferida pelo autor no Simpósio Etnosociológico sobre Comunidades Humanas no Brasil, organizado por Florestan Fernandes no âmbito do XXXI Congresso Internacional de Americanistas, realizado em agosto de 1954 em São Paulo.

Publicado pela primeira vez em 1955 nos Anais do mencionado simpósio, é ainda atualmente referência indispensável para os estudos sobre relações raciais no Brasil. Vale destacar o momento de institucionalização da sociologia no Brasil (LIMA, 2007), no qual Florestan Fernandes, organizador do evento (de quem se comemoram, nestes dias, os 100 anos de nascimento), teve um papel importantíssimo de liderança, com forte influência na proposta e na direção que tomaram nos estudos e debates sobre a questão racial no Brasil. Lima (2007) destaca que o percurso de Oracy Nogueira como pesquisador foi marcado por seu interesse nas comparações sociológicas entre Brasil e Estados Unidos, país em que concluiu seu doutorado, na Universidade de Chicago, nos anos 1940, o que lhe propiciou vivência dos dois modos distintos de racismo.

---

nomados professores que se dirigiam, então, a São Paulo para atuar como docentes-pesquisadores na ELSP, como Donald Pierson, Radcliffe-Brown, entre outros. Lá ingressou como estudante depois de já ter atuado como jornalista e ter se filiado ao Partido Comunista Brasileiro de então, tornando-se, depois de formado, professor naquela instituição. Uma curiosidade de sua ligação com a educação, é que atuou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (como denominado à época), então sediado no Rio de Janeiro, a convite de Darcy Ribeiro, que fora seu aluno na ELSP. Sua obra, pelo pioneirismo, rigor e singularidade, alimentada pelos diálogos que manteve com grandes nomes de seu tempo, continua uma referência para estudantes e pesquisadores de diversas áreas, não apenas da Sociologia.

Analisando o trabalho seminal de Nogueira, aqui em tela, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, Lima (2007) destaca dois aspectos. Quanto ao primeiro, a construção analítica do texto, identifica a autora ao apresentar a obra: “Tratava-se de estabelecer uma crítica às análises que diferenciavam o preconceito racial brasileiro do das demais sociedades (em especial a norte-americana) apenas em termos de intensidade, sem qualificá-lo” (LIMA, 2007, p. 284). Nesse sentido, Nogueira não poupou o reconhecimento do preconceito racial vigente no País, o que era novo para o Brasil, resistente a reconhecer a presença do racismo em suas terras.

Quanto ao segundo aspecto proposto por Lima (2007), o rigor metodológico, destaca que Nogueira “assinala veementemente que, por se tratar de um quadro de referência, os enunciados apresentados são de tipo ideal (no sentido proposto por Max Weber) e, portanto, são hipóteses a serem verificadas por meio de pesquisas” (LIMA, 2007, p. 284).

Nessa direção, a obra “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, conforme afirma Lima (2007, p. 284), “é uma proposta de análise, e não uma síntese de resultados, embora baseado em relatórios de pesquisa”. Mais ainda, é de registrar que, em se tratando de preconceito de raça nos anos 1950, trazia certo pioneirismo e, ainda que na boa companhia de Florestan Fernandes, provocou na sociedade brasileira. Relevante para este artigo, tratando de fenótipos, foi o fato de Oracy Nogueira ter enfrentado questões polêmicas que se repetiriam pelas décadas seguintes, adentrando o novo século e milênio, quais sejam: “(...) as dificuldades no estabelecimento dos critérios de classificação dos grupos, a peculiaridade da forma de atuação do preconceito no Brasil e a complexa relação com o tema da classe” (LIMA, 2007, p.285).

Em termos de sociologia comparada, Oracy Nogueira constrói como tipos ideais weberianos, conforme já mencionado, as relações raciais nos dois países que aborda, afirmando: “Os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de ‘situações raciais’: um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de se superar” (NOGUEIRA, 1957/2007, p. 290-291). A seguir, Nogueira explicita os tipos que constrói: “o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem” (NOGUEIRA, 1957/2007, p. 291-292).

Propõe, assim, enunciados comparativos entre os dois tipos weberianos apresentados, propondo que sejam tomados como hipóteses a serem testadas por outras pesquisas. É heurístico esse recurso de propor hipóteses a partir de resultados de investigação empírica delimitada em dada amostragem. Quanto à sua inovadora tipologia, Nogueira afirma, modestamente, em seu texto, ter retirado de apresentações e debates em que esteve presente, ou conversas em âmbito social, como termos que já estariam circulando, tratando-se apenas de tomá-los como terminologia específica, apresentando-a de modo sistemático.

Neste artigo, a lembrança de Oracy Nogueira atua no sentido de voltar e pedir atenção a uma obra que avançou de modo substancial o debate sobre relações raciais, sendo um modelo de tratamento metodológico. Mas atua também, e especialmente, no sentido de indicar que, mais de 60 anos depois, as alterações que ocorreram nas formas de discriminação têm seguido para além do preconceito e dos tipos weberianos de Nogueira, seja no Brasil, seja nos Estados Unidos, exteriorizando-se de modo estrutural, sistemático, e muito frequentemente brutal, como bem demonstrou o caso recente do assassinato do Sr. George Floyd, em Mineápolis, nos Estados Unidos, que se transformou em trauma global (Folha de S.Paulo, 2020); além dos casos de violência policial contra negros, que povoam o noticiário do próprio Brasil, de modo lamentavelmente constante. É fato, ainda, que a consciência sobre o racismo tem igualmente avançado, apontando prioridades de atuação, seja no campo jurídico, pela criminalização do racismo, seja no campo socio-econômico-cultural, pela valorização do acesso a todos os níveis de escolarização, ao emprego, à divulgação da própria imagem, à interseccionalidade que tem marcado lugar no debate acadêmico mais recente, ampliando os focos de abordagem. Em termos sociais, um dos maiores e mais decisivos avanços refere-se à inclusão, na Constituição Federal de 1988, do entendimento de que racismo é crime imprescritível e inafiançável, bem como, na educação, da Lei nº 10.639/2003.

Mas persistiriam questões fenotípicas nos processos de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia, em especial aquelas disseminadas no cotidiano? Teria o “preconceito de marca” desenvolvido novas e talvez mais perversas formas de manifestação ou haveria também “boas novas” em meio a todas as perdas para a cidadania e a democracia que o racismo representa? Como são afetados diferentes grupos populacionais e como políticas públicas de educação têm dado atenção a tão complexa questão?

## Alguns aspectos populacionais

Antes de seguir o estudo com o tema do preconceito e da discriminação, é necessário apresentar alguns dados populacionais que demonstram a complexa composição da população brasileira, como também o complexo registro que dela se faz. Preliminarmente, vale apresentar a Tabela 1, que se tornou muito conhecida, na primeira década dos anos 2000, especialmente nos debates sobre racismo e educação, juntamente com o Gráfico 1, que será apresentado em análises específicas sobre educação, mais adiante. Ambos integraram um importante estudo do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (HENRIQUES, 2001), como resultado de quase uma década em que houve grande dedicação do IPEA, desenvolvendo, de modo intenso e concentrado, pesquisas que permitissem tratar o tema do racismo, e da desigualdade resultante, com dados objetivos, inquestionáveis.

**Tabela 1 - Distribuição da População Brasileira por Cor - Série Histórica - em %**

Cor	Anos											
	1890	1940	1950	1960	1980	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
Amarela *	-	0,7	0,8	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Branca	44,0	63,5	61,7	61,0	54,8	54,0	54,2	54,4	55,2	54,4	54,0	54,0
Indígena	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
Parda	41,4	21,2	26,5	29,5	38,5	40,1	40,1	40,1	38,2	39,9	39,5	39,9
Preta	14,6	14,6	11,0	8,7	5,9	5,4	5,1	4,9	6,0	5,2	5,7	5,4

Fonte: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

*Nota:* \* Até 1980 a população de cor amarela estava inserida na categoria "Outros". Os povos indígenas que vivem em áreas urbanas também eram considerados "outros", enquanto aqueles que viviam em aldeias ou reservas indígenas não tiveram participação dos censos daqueles anos em que sua participação na população aparece como nula.

Além dos dados quantitativos relativos à população brasileira, há uma nota que indica um modo de tratamento estatístico, que foi abandonado e que viria a

ser retomado, como se verá. Trata-se da categoria “outros”, que acaba por englobar grupos díspares, de certo modo invisibilizando a presença da diversidade que compõe a pluralidade humana no Brasil. Ao mesmo tempo, a mesma nota traz a dificuldade de recensear as populações indígenas, contadas de modo precário, incompleto e, por isso, insuficiente para o estabelecimento de adequadas políticas públicas.

Com o objetivo de atualizar a Tabela 1, serão apresentadas a Tabela 2, com dados referentes a 2010, e a Tabela 4, com dados referentes a 2019, ambas com dados em números absolutos. A Tabela 3 e a Tabela 5 oferecem o tratamento dos dados das tabelas anteriormente citadas, realizado para obter porcentagens, o que permite melhor entendimento e facilita a comparação.

**Tabela 2 - População residente, por cor ou raça - 2010**

Variável - População residente (Pessoas) – Ano 2010						
Cor ou Raça						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem decl.
190.755.799	91.051.646	14.517.961	2.084.288	82.277.333	817.963	6.608
<b>Fonte: IBGE - Censo Demográfico</b>						
<a href="https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado">https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado</a>						

Como mencionado em nota da Tabela 1, os dados de 2010, referentes ao Censo Demográfico, trazem dados distintos para “amarelos” e “indígenas”, enquanto os dados de 2019, referentes à PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua anual, trazem apenas as categorias “brancos” e “pretos e pardos” (agrupados), informando que a categoria “outros” encontra-se incluída no total. Ou seja, nem mesmo é apresentado o número referente às demais “cores e raças”, na terminologia do IBGE, sendo necessário fazer-se a soma das duas colunas de categorias, e subtraí-la do total para se obter essa quantidade, o que concorre para invisibilizar a diversidade e pluralidade humana que há no País, fazendo intuir certa dificuldade de reconhecer a importância da cada um/uma da cidadania, não apenas considerar grandes números que, se tem grande importância para as políticas públicas, não podem empanar a presença das muitas minorias que compõem igualmente a cidadania brasileira.

**Tabela 3 - População residente, por cor ou raça – % - 2010**

Variável - População residente (Pessoas) – Ano 2010						
Cor ou Raça - %						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem decl.
190.755.799	47,73	7,61	5,73	43,13	0,43	0,01
<b>Fonte dos dados brutos primários: IBGE - Censo Demográfico</b>						

O que se observa, mesmo com essa dificuldade metodológica, é que os dados indicam que se deu uma mudança explícita de qual é, comparativamente, o maior grupo populacional no Brasil, deixando de ser o grupo de cor ou raça branca, e passando a ser o grupo de pretos e pardos, ou negros, terminologia adotada pelo IBGE.

Nos Tabelas 4 e 5, de 2019, são apresentados os dados por Cor e Raça, e por Grandes Regiões do Brasil. O que se observa é há um número bem maior de pretos e pardos, comparativamente a brancos, no Norte e Nordeste, como também é maior no Centro-Oeste. Enquanto o Sudeste apresenta equilíbrio entre os dois grupos, o Sul, nos dados de 2019, apresenta-se como a única região com significativamente maior número de brancos.

Variável - População (Mil pessoas)			
Ano -2019			
Brasil e Grande Região	Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta ou parda
<b>Brasil</b>	209.276	89.706	117.411
<b>Norte</b>	18.079	3.339	14.477
<b>Nordeste</b>	56.891	13.843	42.551
<b>Sudeste</b>	88.261	44.467	42.829
<b>Sul</b>	29.900	22.185	7.458
<b>Centro-Oeste</b>	16.144	5.873	10.095
<b>Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual</b> <a href="https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado">https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado</a>			
<b>Notas:</b> A categoria <b>Total</b> para <b>Cor ou raça</b> inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.			

As porcentagens permitem melhor comparação dos dados que, considerando desde a Tabela 1, torna-se possível perceber tanto o crescimento populacional no Brasil, quanto sua composição relativa.

**Tabela 5 - População residente, por cor ou raça e Grande Região - % - 2019**

Variável - População - %			
Ano: 2019			
BRASIL E G R A N D E REGIÃO	Cor ou raça - % do total		
	Total	Branca	Preta ou Parda
Brasil	209.276.000	42,86	56,10
Norte	8,63	1,59	6,92
Nordeste	27,19	6,61	20,33
Sudeste	42,17	21,25	20,47
Sul	14,29	10,60	3,56
Centro-Oeste	7,72	2,81	4,82
<p><b>Fonte dos dados brutos primários: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual - <a href="https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado">https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7110#resultado</a></b></p> <p><b>Notas:</b> A categoria <b>Total</b> para <b>Cor ou raça</b> inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.</p>			

Há muitos dados que podem ser explorados no Banco de Dados do IBGE, o que pode ser apresentado como sugestão para pesquisadores e pesquisadoras que se interessam pelo estudo de políticas públicas com dados objetivos. Mais à frente demonstra-se o papel dessas informações quantitativas na compreensão das manifestações de racismo estrutural, no sistema escolar brasileiro.

### **Povos indígenas: o início da desigualdade e da exclusão**

É importante observar que um número significativo de grupos e indivíduos pertencentes a povos indígenas foram exterminados nas primeiras décadas, e pelos séculos a seguir, pela ocupação portuguesa das terras brasileiras, em um processo



amplamente reconhecido como genocídio. Essa terrível herança da colonização é geralmente “esquecida”, principalmente nos ensinamentos escolares, livros e na sociedade em geral.

Ainda assim, os povos indígenas representam rica diversidade a ser protegida e valorizada no Brasil. A partir de dados levantados objetivamente, o IBGE afirma: Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (IBGE, 2010)

Tanta diversidade, mesmo compondo menos de um décimo de 1% da população brasileira e a pedir estudos. Seus direitos, da demarcação de terras aos métodos tradicionais de educação e educação bilíngue / multilíngue, foram reconhecidos pelo Estado, de acordo com a Constituição Federal promulgada em 1988, e passo a passo, com dificuldades, esses direitos vão se tornando práticas cotidianas.

Curiosa e triste é a ligação que há entre indígenas e a presença e integração de descendentes de japoneses no Brasil. Sucede que muitas vezes, nas ruas, as pessoas não diferenciam indivíduos nikkeis dos indígenas. Os estudiosos apontaram a similaridade fenotípica entre japoneses e alguns dos grupos indígenas brasileiros, afirmando hipóteses diferentes, como ambas com a mesma origem polinésia (LESSER 2004: 242-243). Além disso, considerando a ideia do prestígio da pessoa nikkei - ser reconhecida como competente, inteligente, promissoras (e por isso o preconceito) - existem casos encontrados na literatura em que uma pessoa indígena usa seu fenótipo para passar como um “japonesinho”, para ser aceito. Parece que frente ao inevitável preconceito (indígena ou japonês), há indígenas que preferem assumir uma identidade diferente que o formato de seus olhos e a cor de sua pele permitem, porque ao menos poderá lhe oferecer algum prestígio. Há um caso conhecido, o de Marcos Terena, líder indígena com prestígio internacional, que se deixou passar por japonês por 14 anos (TERENA, 1990), tratando essa experiência de vida de modo a expressar a resiliência de que se valeu, em que pesem os complexos sentimentos que por isso vivenciou. (TERENA, 1994)

Quanto à estrutura do sistema escolar, os povos indígenas - considerado um grupo grande e diversificado - têm sido um dos grupos mais excluídos do Brasil, recebendo atenção relacionada aos seus direitos, de modo mais evidente, apenas a partir dos anos 1980. Esse reconhecimento deu-se e ainda se dá como resultado de movimentos sociais e forte mobilização de líderes indígenas com seus seguidores, em conexão com seus apoiadores, como antropólogos, educadores, alguns grupos religiosos dentro de algumas igrejas notadamente cristãs, em movimentos de ecumenismo, como no caso do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, jornalistas, alguns políticos e outras lideranças sociais. Mesmo tendo conquistado o direito a uma educação adequada - baseada e composta por suas tradições e na escola comum dirigida a todos - os indígenas continuavam tendo, no acesso à universidade, ainda uma fonte de tensão, assumindo que o ensino superior e a obtenção de um diploma são os únicos caminhos para uma autonomia efetiva (sua principal demanda perante o Estado). Portanto, qualquer discussão sobre o acesso à universidade e o futuro da juventude é sempre uma preocupação para os povos indígenas - de maneira complexa, exigindo uma abordagem plural.

Observe-se que, mesmo com tantas conquistas raramente alcançadas, em pleno ano de 2020, processo desencadeado pela saída do ex-juiz Sérgio Moro do cargo que então ocupava, de Ministro da Justiça do Governo Bolsonaro trouxe revelação surpreendente. Em uma fala na reunião de Conselho do Governo do dia 22 de abril de 2020, que se tornou parte de processo mencionado, conforme gravação disponibilizada no Portal do Supremo Tribunal Federal (STF), o então Ministro da Educação afirmou: Abraham Weintraub: Ele tá querendo transformar a gente numa colônia. Esse país não é ... odeio o termo “povos indígenas”, odeio esse termo. Odeio. O povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! (BRASIL-STF, 2020, p. 54).

Ainda que o foco nesta seção do artigo seja sobre os indígenas, vale notar que a fala do então Ministro da Educação expõe os problemas decorrentes de quão entranhada ainda está a discriminação, o preconceito e a xenofobia no País, de modo entrelaçado, rejeitando uma das mais ricas características do Brasil, que é sua diversidade humana.

## **As sementes da desigualdade estrutural no Brasil e mentalidades**

Embora não se restrinja a questões de racismo, a lei brasileira tem uma história de vergonha a ser discutida. Como se sabe, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão oficial em 1888, que era meramente atender a um requisito da comunidade internacional para que o Brasil pudesse se tornar um parceiro no comércio internacional. Mesmo assim, a maneira como essa abolição foi realizada deixou profundas cicatrizes estruturais na sociedade e no Estado brasileiro.

Em relação ao Estado, o racismo passou a ser reconhecido como crime apenas pela Constituição Federal de 1988. Foram necessários, portanto, cem anos após a abolição da escravidão para que o Estado brasileiro tivesse efetivamente uma ferramenta legal para punir o racismo, reconhecido como tal.

Em conjunto com a lenta adoção histórica de um sistema legal aceitável, algumas práticas culturais e, principalmente, a mentalidade dominante (FISCHMANN, 2005) concordaram em estabelecer tacitamente a discriminação em todas as suas formas como “natural”. Essa afirmação é inerente ao “lema” criminoso referido como ameaça sentida pelo jovem nikkei mencionado na epígrafe. Como o racismo foi visto, por séculos, como “natural”, os brasileiros dificilmente sentiam a necessidade de mudar as manifestações de injustiça e violações dos direitos humanos. O “mito” do Brasil como uma “democracia racial” sempre serviu como desculpa e argumento.

Uma discussão sobre racismo e discriminação, direcionada para o debate em questões educacionais, movimentos migratórios e fontes de conflito, exige duas abordagens diferentes. Uma está relacionada à discriminação praticada contra imigrantes na história brasileira. A outra está relacionada à presença de mentalidades que moldam a escravidão numa perspectiva de longa duração. Nos dois casos, a escola - principalmente as escolas públicas - têm papel decisivo, na instauração de mentalidades que possam compreender e fazer valer a ordem constitucional vigente.

Quanto aos movimentos migratórios, um ponto importante, como discutido por muitos autores - por exemplo, Carneiro (2005) -, refere-se ao fortalecimento da imigração por meio de políticas oficiais para aumentar o mercado de trabalho, que ocorreu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, estruturado como corolário da escravidão perante a comunidade internacional.

Dentro da estrutura populacional brasileira, o movimento em direção à abertura e incentivo às políticas de imigração, resultou no abandono de uma população inteira que havia recém-saído da escravidão. Não houve estratégia para incluir essa população como trabalhadores, nem mesmo condições as mais básicas para sobreviver com dignidade na nova situação de vida. De fato, os afrodescendentes foram deixados completamente por conta própria, em nome de “respeito à liberdade”, ficando disponíveis para um novo tipo de escravização, dada pela fome, miséria, falta de moradia, falta de escola e serviços públicos de saúde, entre outras violações de direitos básicos. Portanto, quando diferentes grupos de imigrantes vieram ao Brasil, já havia aqui as sementes da desigualdade.

No entanto, apesar das aparências, essa situação política e econômica não deu garantia de bons padrões de vida aos recém-chegados. Para eles, além das dificuldades inerentes ao início de uma nova vida em um novo país, onde tudo seria novo, o desafio foi proposto em direção e significado diferentes. Num momento em que a ordem política e econômica precisou mudar para atender ao novo regime, que mudou da Monarquia para a República, a busca por construir uma identidade nacional era uma questão estratégica. Nesse cenário, os recém-chegados eram necessários, mas não bem-vindos por aqueles que já se encontravam em território nacional, em especial identificados como constituindo as novas elites que substituiriam a precária nobreza do Império e a aristocracia reinante. Além disso, a demanda por sua integração foi proposta como urgente, e as autoridades brasileiras de modo algum manifestaram preocupação com a diversidade, fosse a já existente, fossem os diferentes grupos que chegavam ao território nacional; eles foram considerados como se fossem, do ponto de vista populacional, o um e o mesmo.

Logo ficou claro que a combinação de autoritarismo e totalitarismo seria uma opção desejada para aumentar o nacionalismo, incluindo a abordagem da eugenia, de várias maneiras relacionadas à situação então apresentada pela República de Weimar, particularmente nos pontos em que o nazismo encontraria bases para desenvolver e espalhar. Como ocorre em longos processos históricos, os sinais apresentados, combinados com o fim da escravidão e o início da política migratória, anunciavam o fascismo que chegou ao Brasil com Getúlio Vargas e sua ditadura, a partir de 1930 e principalmente a partir de 1937.

## Educação e nacionalização em formação

Aqui, a identidade nacional - como estratégia de integração e, ao mesmo tempo, linha de divisão - tornou-se o ponto de interseção em que a economia e a política do nacionalismo exigiam a cumplicidade da educação com o objetivo de “nacionalização”. De acordo com documentos encontrados na pesquisa, havia três orientações principais adotadas pelas autoridades para serem usadas nas escolas públicas, combinadas com medidas adotadas em outras instituições governamentais e na sociedade; dois deles estavam relacionados à aniquilação da identidade cultural dos recém-chegados, e o terceiro estava relacionado a outra opção estratégica, embora oculta.

A primeira medida estava relacionada à estigmatização dos recém-chegados, em sua identidade cultural, seu modo de viver e associar-se à “comunidade”, usada então como parte do processo de colonização de imigrantes. Trabalho anterior (FISCHMANN, 2005, p. 385), afirmava:

O principal objetivo dessa tarefa [a nacionalização do imigrante] foi atribuído à educação, reafirmando várias vezes às autoridades a relevância de combater os ‘cistos raciais’ (como eram chamados em relatórios oficiais) dentro do país, o que significa que as colônias internas informalmente constituem uma fonte de apoio na vida cotidiana para grupos de imigrantes, como alemães, japoneses, italianos e espanhóis. É possível encontrar nesses documentos diferentes atributos estigmatizadores de cada um desses grupos.

A segunda medida para promover a nacionalização como estratégia estava relacionada ao abandono da língua dos imigrantes, obrigando o uso do português, como língua nacional. Como parte do nacionalismo exacerbado, a única língua aceita em qualquer lugar público, na década de 1930 e no início da década de 1940, foi o português, sendo as demais proibidas. Naquele momento, até o registro civil de nomes (ao chegar no Brasil ou para bebês recém-nascidos) seguia a ordem de não aceitar nomes “estrangeiros”, traduzindo ou adaptando-os para o português. A mudança de nome, em processos de opressão, é um dos recursos mais utilizados para a aniquilação do eu, como então se fez. Além disso, quanto à linguagem da vida cotidiana, muitos pais tinham medo de ensinar a língua materna aos filhos, temendo que pudessem ser perseguidos. Isso resultou em possibilidades perdidas para essas crianças e para o Brasil,

ressoando em uma riqueza perdida de potencial diversidade linguística. Décadas depois, as universidades seriam a fonte de recuperação dessas perdas.

O terceiro ponto é mais uma tendência implícita, mais um tipo de ethos do que uma medida explícita. Está relacionado a séculos de presença europeia no Brasil, desde o início da ocupação portuguesa. Imersa nesse ethos, a referência europeia, ou eurocentrismo, parecia ser uma referência “natural” para todos, mesmo que não houvesse homogeneidade, mas diversidade de etnias, linguística, nacional, religiosa, em suma diversidade cultural. Essa imposição de apenas um padrão, o eurocêntrico, criou diferença entre os imigrantes, fazendo com que os de origem europeia prevalessem com vantagem sobre outros no cenário cultural e, da mesma forma, na escola e nas oportunidades de emprego. Quanto à educação, a história da escola pública no Brasil revela que, até muito recentemente, a referência europeia de fato determinava a identidade da escola brasileira em seus conteúdos e métodos, dificultando a todas as pessoas que se sentem parte, vivendo e pertencendo a qualquer pessoa, outra fonte cultural para ter sucesso na escola. É possível até dizer que “o custo de ser aceito e ter sucesso na escola poderia estar renunciando às próprias raízes” (FISCHMANN 2005, p. 386).

### **O mais estrangeiro entre os estrangeiros?**

Jeffrey Lesser (2004) sustenta tese segundo a qual, em termos sintéticos e simplificados, o entendimento do processo de imigração no Brasil pode reunir diferentes grupos, como judeus, árabes e japoneses, porque não se enquadram no padrão europeu. Seus trabalhos são baseados em evidências empíricas, literatura e documentos, trazendo à luz alguns achados de interesse para o presente trabalho. Na década de 1960, judeus e árabes eram chamados geralmente de “turcos”, um terceiro grupo cujo nome era usado como expressão de preconceito, “criando” uma “nacionalidade” compartilhada e não real, mesmo para gerações de pessoas nascidas e vivendo no Brasil por toda a vida.

Lesser (2004) traz novos elementos para essa evidência empírica, demonstrando o quanto as pessoas categorizam japoneses e judeus. Seu interesse poderia ser definido como uma comparação de grupos étnicos, mas o ensaio aqui referido se concentra na ideia de que, ao rejeitar seu próprio racismo, os brasileiros constroem com dificuldade os pilares que sustentam a maioria da população. É evidente que o mainstream é branco

e católico, e que a grande maioria da população de baixa renda é negra, no sentido dado à palavra pelo IBGE, ou seja, negros e pardos. E entre esses grupos haveria espaço para um terceiro conjunto de grupos, não ligados a um ou ao outro, como Lesser afirma, “insiders/outsideers” (LESSER, 2004, p. 244). Ao trazer à luz as abordagens direcionadas a simplesmente afirmar a diferença, assim como as que afirmam a uniformidade, Lesser (2004) oferece uma visão que pode ser heurística ao abrir portas para novas percepções.

Resultados de pesquisas (FISCHMANN, 1995; TONGU, 2002) demonstram que o período politicamente arbitrário e autoritário no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, em meio ao qual os imigrantes japoneses chegaram, proporcionou a eles um primeiro contato com a sociedade brasileira marcado por um ethos particular de rejeição, resultando em medo e em diferentes formas de reação. Para citar algumas dessas reações, vale lembrar: a cultura do silêncio (MILKEWITZ 2005) como resistência à discriminação; esforços (frequentemente mal sucedidos) para serem assimilados ou, pelo menos, misturar-se ao cenário, numa estratégia de camaleão; agir em direção a cumprir o desejo de ser respeitado como vencedor.

Mais uma citação com esse triste lema, também de escritos relacionados ao centenário da imigração japonesa no Brasil, é útil para a melhor compreensão do tema: O sonho dessa nova geração era outro [além dos pais, que trabalhavam na terra]: chegar à universidade e se integrar à cultura do país. Naquela época, a comunidade nikkei se tornou uma das mais predominantes em muitos cursos universitários. Isso ocorreu principalmente em relação aos cursos da Universidade de São Paulo nas áreas de Matemática, Física, Engenharia, Medicina e Odontologia. Foi nessa época que despertou o ditado “mate um japonês e garanta sua vaga na USP”, popular desde os cursos preparatórios até os exames seletivos para as universidades, como base para o vigor e o espírito de luta por esses jovens, que acabaram ser impressa na trajetória política, profissional e acadêmica daquela geração de estudantes nikkeis até os dias atuais (BRITO e MARQUES 2008, p. 2).

Como grupos de imigrantes que não tinham origem europeia, até então predominante no processo imigratório no Brasil, os imigrantes japoneses tiveram que encontrar - e às vezes seus filhos ainda precisam encontrar - maneiras de lidar com a sensação de serem os mais estrangeiros dentre os estrangeiros, mesmo estando, com as gerações, em sua própria terra ou, como mencionado anteriormente, a ambivalência

de ser valorizado e ao mesmo tempo rejeitado (LESSER 2004), o desejo de ser “verdadeiramente” brasileiro, como de fato são cidadãos, e a expectativa de não ter que renunciar à sua identidade raiz. Como pode ser visto, isso está longe de ser uma tarefa fácil, principalmente quando o fenótipo, para os descendentes de japoneses, é uma marca exposta permanentemente, talvez tornando impossível se apresentar com originalidade antes de ser visto como “japonês”, palavra que se incorpora à pessoa, frequentemente, como apelido, desejado ou não. Como a linguagem na vida cotidiana denuncia, esse grupo não tem outra maneira de se nomear ou ser chamado (LESSER 2004), mesmo quando são brasileiros na terceira geração.

### **Escravizado, não imigrante: e a cor?**

A resistência em aceitar e discutir o racismo como uma realidade no Brasil é exacerbada pelo silêncio das escolas sobre os processos relacionados à escravização dos africanos. Esse silêncio funciona como cúmplice do erro repetido que apresenta a presença histórica de afrodescendentes no Brasil como “natural”, ou uma espécie de imigração, dificultando a compreensão das pessoas que estudaram nessas escolas - portanto, para a sociedade em geral - uma peculiaridade tão importante e seu significado, especificamente um transporte forçado de povos de uma parte do mundo para outra, sua falta de escolha, e a violência e injustiça que foram cometidas contra esses povos. A brutalidade da escravidão e como era praticada com os povos africanos, como mercado e comércio transatlântico organizado, deixou marcas nos descendentes de africanos, principalmente considerando a maneira como o Brasil aboliu a escravidão sem oferecer a ex-escravos qualquer tipo de política de integração na sociedade e com seus abandono civil completo, como aqui já mencionado; em outras palavras, não havia políticas para apoiar a transição de suas vidas para o novo status de “pessoas livres” e “cidadãos”. Documentos históricos até mencionam os africanos libertados e descendentes de africanos como “indesejáveis pelo bem da melhoria da raça” (FISCHMANN, 1999). Significativas são as muitas maneiras pelas quais os grupos de imigrantes (estigmatizados), japoneses entre eles, são comparados e em detrimento dos descendentes de africanos, considerados indesejáveis pelo “interesse nacional” e pelo “aprimoramento nacional da raça” nos documentos oficiais.



Além de impor a assimilação por meio da nacionalização dos imigrantes, foram aplicadas políticas oficiais para oferecer diferentes significados e formas de “embranquecer a população”: casamentos inter-raciais, dominação cultural e outros. O fenótipo tem tanta importância no racismo e na discriminação entre brasileiros que, no censo, com base na auto-identificação, foram encontrados 136 nomes de cores, indicando, por um lado, como é difícil traçar uma “linha de cores” no caso brasileiro e, por outro lado, quão difícil é para os brasileiros se identificarem em termos étnico-raciais, apenas em uma das denominações predominantes.

De qualquer forma, essa “lista” de cores demonstra que o fenótipo é tão importante no Brasil que muitas pessoas de sucesso são “branqueadas” à medida que se tornam bem-sucedidas. Para escritores, políticos, jogadores de futebol, até mesmo suas fotos chegaram a ser alteradas (e a manipulação digital de imagens, como recurso disponível atualmente, propicia ser feita essa alteração para qualquer pessoa). O uso de metáforas alimentares mostrava-se bastante comum para tornar as comparações supostamente mais leves agradáveis; por exemplo, a cor de alguém pode ser descrita como “chocolate” ou “café com leite”, mencionando, por exemplo, “mais leite que café” para mostrar “consideração” específica por uma dada pessoa, quando considerado o prestígio do mais próximo do branco.

Outros recém-chegados proporcionalmente mais recentes, chineses e coreanos (mencionados no primeiro testemunho), também são popularmente chamados nas ruas de “japoneses”, transformando uma denominação étnica nacional em um nome “genérico”, ou melhor, pela atitude que surge, em um estereótipo. Seria essa a razão pela qual tantos nipo-brasileiros estão envolvidos na tentativa de se tornarem dekassegui, tentando encontrar o Japão como a pátria que implicitamente parece já ser deles, considerando a maneira como outros brasileiros se referem a eles?

### **Oferta desigual de oportunidades educacionais, migração e fontes de conflito**

O passado da escravidão no Brasil, combinado com o passado do autoritarismo, deixou heranças indesejáveis, marcando mentes e valores, separando pessoas em diferentes grupos arbitrariamente definidos e hierarquizados, de acordo com critérios do que é considerado o valor culturalmente dado a cada um, com base em estereótipos

etno-raciais, idioma falado ou sotaque regional, origem social ou regional, posses econômicas, aparência conforme determinado padrão de beleza arbitrário, abrindo a possibilidade de ser cometida qualquer arbitrariedade a discriminar e menosprezar qualquer pessoa.

Nessa lógica perversa e inaceitável, a exclusão de crianças negras era considerada natural e esperada, ainda que a escola desempenhe parte importante na mobilidade social e no exercício pleno da cidadania. Ao mesmo tempo, outras formas de discriminação e intolerância, flagrantes e ocultas, são praticadas sob a mesma atitude: os fenótipos prevalecem para definir a discriminação, com a promoção simultânea de um tipo de invisibilidade imposta pelo silenciamento de grupos etno-raciais.

Historicamente, as oportunidades educacionais foram marcadas por escassez no Brasil. A expansão do sistema escolar brasileiro pode ser considerada bastante recente, em termos nacionais. Dos mais de 500 anos de história pós-conquista, apenas o último século apresentou esforços para a expansão quantitativa ainda que de modo muito tímido, impulsionado apenas por mobilização popular, fazendo-se em duas direções organizacionais e legais.

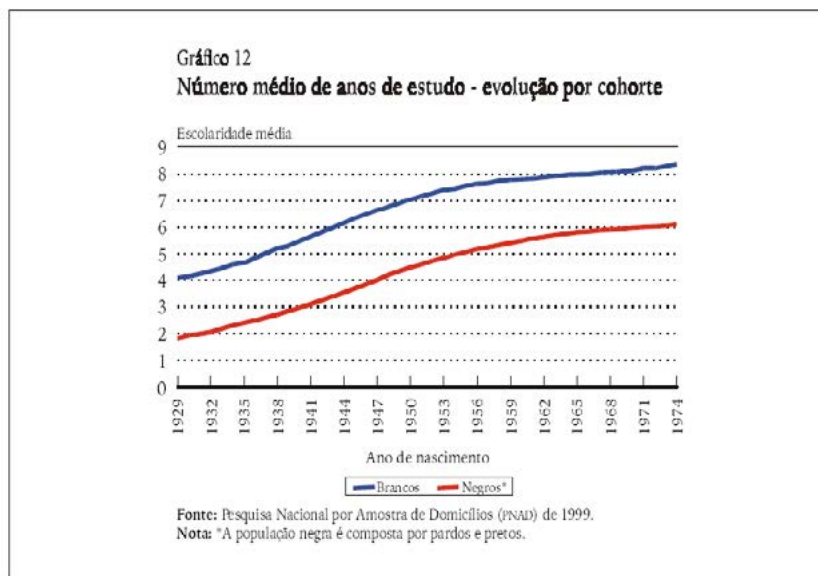
Uma direção foi aumentar a abertura de oportunidades educacionais nos sistemas públicos, diferentes de estado para estado, com as regiões Sul e Sudeste sendo mais desenvolvidas do que as demais, com aumento de vagas escolares mais efetivo a partir da década de 1950. A outra direção consistiu em aumentar os anos obrigatórios de escolaridade para todos. Esse processo de aumento de oportunidades educacionais está entrelaçado com a democratização da escola, com um efeito cascata: a expansão das pressões da escola primária aumentou o acesso ao ensino médio e, logo depois, aumentou o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, com o objetivo de ocultar a alta demanda de vagas na escola e a incapacidade do governo de atender à demanda de estudantes qualificados, em 1969 a ditadura militar brasileira emitiu um decreto alterando os exames seletivos para ingresso na universidade, de eliminatória para um sistema classificatório. O sistema eliminatório propunha uma nota mínima para aceitação na universidade, e havia mais alunos que a alcançavam, do que vagas disponíveis. A crise que surgiu dessa situação foi conhecida como crise dos “excedentes”, de fato um tema central nos movimentos que

ocorreram no Brasil, a exemplo do que se passava no mundo, em 1968. A adoção do sistema classificatório, substituindo o eliminatório, significou que não haveria mais “excedentes”, uma vez que a definição dos escolhidos seria pela classificação. Esse tema foi abordado de modo definitivo por obra clássica de Barbara Freitag (1977), que trata também da forma como se articulou a essa política classificatória a expansão do sistema de ensino superior privado, que aqui não será abordado por extrapolar o escopo do artigo.

Ora, a essa escassez de vagas, combinada com a política de seleção educacional da universidade, criou preconceitos contra os estudantes nikkeis, diante de seu excelente desempenho. Particularmente, as prestigiadas universidades públicas, principalmente do Sudeste e do Sul, que são tradicionalmente as melhores instituições de pesquisa e ensino superior do Brasil, apresentam grande concorrência. Por exemplo, o segundo testemunho (BRITO e MARQUES, 2008) menciona especificamente a USP, da Universidade de São Paulo (e essa é provavelmente a versão mais antiga desse lamentável lema), que foi por décadas uma das relativamente poucas disponíveis em todo o país, para a maioria dos estudantes, incluindo os descendentes de japoneses entre os candidatos mais bem-sucedidos. Além disso, é preciso considerar também as diferenças de um curso para o outro, obviamente com a concorrência pior para aqueles de maior prestígio na sociedade, como Medicina, Direito, Engenharia, Economia e Administração, Comunicação, entre outros - com os estudantes nikkeis que pontuam de forma excelente, para ingressar nesses cursos também.

A negação dos efeitos do racismo na quase inexistente presença dos negros nas universidades, em especial as públicas, por muitas décadas foi tomada com naturalidade, sem expectativa de mudança da situação, vinculando a uma suposta questão de mérito, deixando de lado toda a estrutura histórica de exclusão. Como mencionado, o trabalho do IPEA trouxe grandes avanços na compreensão desse fato e ofereceu tabelas e gráficos que se tornaram icônicos na luta antirracista na educação. Como visto na Figura 1, um desses gráficos, as séries históricas demonstram que, ao longo de décadas, a distância que separa o número médio de anos de estudo de brancos e de negros, apresenta uma relação que permanece a mesma por décadas, demonstrando, estruturalmente, a mesma distância.



Mostra-se, assim, um círculo vicioso, ocorrendo por mais de um século para afro-brasileiros: não podem entrar na universidade por causa das más condições sociais e não podem obter melhores condições sociais pela falta de universidade. É fácil entender que, se deixada por sua própria dinâmica, essa situação não mudará. Esse é a principal razão pela qual a demanda por ações afirmativas, incluindo cotas mostrou-se uma alternativa relevante.

Além disso, o abandono de jovens indígenas resultou também em crises, incluindo suicídios, sendo, então, raro encontrar algum representante de qualquer povo indígena na universidade.

O mesmo não se aplica a grupos de migrantes no início do século XX, que em geral são bem-sucedidos nos estudos, alcançando notas mais altas que outros. A prevalência da cultura europeia e do estilo acadêmico no sistema brasileiro, como mencionado, pode ser identificada como parcialmente responsável por isso. No entanto, outras minorias, dentre as quais o grupo de descendentes de japoneses que aqui tratamos, apesar de ter ancestrais que não os europeus, encontraram um caminho de realizações acadêmicas, ainda que a alto custo pessoal.

A tensão social encontrou formas de ser enfrentada, contudo, mesmo em meio a polêmicas e intensos debates públicos. Algumas políticas públicas, que foram propostas e implementadas pelo Governo Lula, propiciaram mudar de modo substancial o processo de seleção ao ensino superior. Abandonando o antigo sistema vestibular e apoiando-se no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que fora criado em 1998 – e se encontrava, então, bastante aprimorado pelos anos de aplicação –, foi criado, em 2010, o SISU - Sistema de Seleção Unificada, uma grande transformação no modo de encarar o processo seletivo de acesso ao ensino superior.

Em termos básicos, o SISU “é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (BRASIL-MEC, 2020). O SISU permitiu ampliar horizontes para cada jovem que se candidata a ingressar no ensino superior público, permitindo, ao mesmo tempo, que as diversas universidades e instituições de ensino superior, como os Institutos Federais, de todo o País, reuniram-se na oferta de vagas, permitindo assim novas possibilidades de percurso formativo para cada estudante, que poderá mudar de cidade ou de estado, em busca de viver a oportunidade que tenha conseguido por seu desempenho no ENEM. Ou seja, o SISU revalorizou o ENEM, importante instrumento de avaliação do próprio ensino médio, não apenas de seus ou suas egressos/as.

Compondo com o SISU, que recebeu resistências, a adoção de políticas afirmativas voltadas para a superação das diferenças construídas historicamente e que excluíam das universidades a população negra (pretos e pardos) e indígena começou a ser adotada por algumas instituições como UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro e UNB – Universidade de Brasília, atizando a ira daqueles que viam nessas medidas, puramente metodológicas e sem implicações ontológicas (FISCHMANN, 2006), demonstração de abandono do tratamento igualitário exigido pela Constituição Federal de 1988.

Alguns meios de comunicação colocaram-se frontalmente contra, em coberturas que praticamente assemelharam-se a campanhas contrárias às cotas, como se dizia, então. O Partido DEM – Democratas, impetrou junto ao STF uma ADI contrária às medidas desenvolvidas na UNB, o que desencadeou movimentos intensos e opostos, a favor e contra as cotas, como se dizia. Antes do julgamento, houve audiência pública

convocada pelo STF, com representantes dos dois posicionamentos inscritos e expressando-se. Manifestos foram publicados, expondo também as diferentes posições. Ao final, a Suprema Corte julgou que as cotas são constitucionais, abrindo espaço para que passassem a ser adotadas amplamente pelas universidades, desde o processo seletivo. Para apoiar as particulares, foi criado o PROUNI, também ligado ao ENEM – voltado para apoiar aqueles que, sem esse apoio, não teriam como matricular-se e cursar o ensino superior, juntamente com o FIES, mecanismo de empréstimo estudantil.

Mas vale retomar as posições contrárias e suas manifestações, bem como a mudança que se deu nesses posicionamentos, frente aos resultados de 10 anos de existência das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

O caso da revista *Veja* é exemplar. Em capa de 2007, em meio à polêmica apresentava a questão do fenótipo como obstáculo para a identificação de afrodescendentes, como se vê na Imagem 1:

### Imagem 1 - “Raça não existe”



Fonte: Revista *Veja* – Capa, Edição 2011 – nº 40 – 22. Data 06.06.2007

Já em 2019, portanto 12 anos depois, a *Veja* fez uma matéria igualmente de capa, que é apresentada na Imagem 2, em que apresentou casos de estudantes que se valeram do sistema de cotas e que não apenas cumpriram seus compromissos acadêmicos com brilhantismo, contrariando a “profecia” de que alunos selecionados por cotas não teriam condição de acompanhar os cursos, mas também apresentavam, no momento da matéria, excelente inserção profissional.

### Imagem 2 – “O Avanço das Cotas”



Fonte: Revista *Veja*. Capa. Edição 2543 – Ano 50 – nº 33

Trata-se de louvável revisão histórica, de um posicionamento que fora equivocado, e que reconhece o valor de um veículo de imprensa manifestar-se em favor de algo que tem a ver efetivamente com equidade, ao contrário do que anteriormente era entendido.

O caso da Globo também é importante. Durante os protestos nos Estados Unidos contra o assassinato, já mencionado, de George Floyd, a GloboNews cobriu, em fim de maio e início de junho de 2020, intensa e extensamente, pelos Estados Unidos

e outros países do mundo, as manifestações de indignação, pedindo mudança nas políticas públicas, com lemas muito fortes. Um dos programas a cobrir a matéria, no jargão jornalístico, contudo, recebeu a atenção ácida e crítica de um telespectador, como indica a Imagem 3.

### Imagem 3 – Rapaziada... A pauta é racismo...



Fonte: Twitter. Irlan Soares. 3 jun 2020.

O telespectador Irlan Simões, no Twitter, ironizando a imagem dos comentaristas e apresentador do programa, todos brancos/as, com a expressão simples e singela “Rapaziada... a pauta é racismo...”, acabou por ser ouvido pela direção da GloboNews e do programa “Em Pauta”, que no dia seguinte surpreendeu, trazendo um programa com o jornalista Heraldo Pereira como apresentador e, como comentaristas, jornalistas negras que atuam no Sistema Globo, como se vê na Imagem 4, anunciando que duas dessas jornalistas passariam a integrar o grupo fixo de comentaristas do “Em Pauta”, a saber, as jornalistas Zileide Silva e Flávia Oliveira. Participaram também Maju Coutinho, Aline Midlej e Lilian Ribeiro. A chamada do programa, com justiça e bom humor, homenageou Irlan Simões, sendo saudado como um programa histórico pelos demais jornalistas daquela casa, no restante da programação naquele dia e ainda na do dia seguinte.



### Imagem 4. Em Pauta ao Vivo – A Pauta é Racismo



**Fonte: Globo News. Programa Em Pauta. 4 jun 2020.**

Essas manifestações de uma barreira que se rompe no Brasil, processo que vem de longe, mas que se dá de modo privilegiado no atual momento, são também explicitadas pelos números, que indicam que aquelas linhas paralelas que o estudo do IPEA indicava, e que, se nada fosse feito, jamais se encontrariam. A caminho de encerrar este artigo, com uma visão de esperança ativa e atuante, é preciso, ainda, apresentar a Tabela 6, que permite observar a situação atual dos anos de escolaridade entre brancos/as e negros/as.

Tomando os números absolutos, é possível observar que se aproximou o desempenho entre brancos e negros, em termos de conclusão dos diferentes níveis de ensino. A proposta de escolher pessoas acima de 25 anos vincula-se a uma possível continuidade do Gráfico 1, que tratou da escolaridade dos nascidos até 1974. De modo especial, a diferença de desempenho que há entre os anos de 2016 e 2020 indica como medidas de políticas públicas bem escolhidas e executadas, podem fazer a diferença, enquanto não tomar medida alguma significaria a manutenção do ciclo vicioso que tão bem os estudos do IPEA demonstraram.

<b>Tabela 6 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução</b>						
<b>Variável - Pessoas de 25 anos ou mais de idade (Mil pessoas)</b>						
<b>Brasil</b>						
<b>Nível de instrução</b>	<b>Ano x Cor ou raça</b>					
	<b>2016</b>			<b>2019</b>		
	<b>Total</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta ou parda</b>	<b>Total</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta ou parda</b>
<b>Total</b>	129.442	60.814	67.432	135.817	60.543	73.693
<b>Sem instrução</b>	10.046	2.988	6.979	8.731	2.341	6.305
<b>Ensino fundamental incompleto ou equivalente</b>	44.057	17.818	25.964	43.784	16.724	26.681
<b>Ensino fundamental completo ou equivalente</b>	11.856	5.472	6.302	10.846	4.786	5.942
<b>Ensino médio incompleto ou equivalente</b>	5.094	2.004	3.060	6.162	2.152	3.939
<b>Ensino médio completo ou equivalente</b>	34.087	16.525	17.287	37.237	16.537	20.277
<b>Ensino superior incompleto ou equivalente</b>	4.439	2.469	1.912	5.471	2.925	2.464
<b>Superior completo</b>	19.863	13.537	5.928	23.586	15.079	8.086

**Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual**

<b>Notas</b>
A categoria <b>Total</b> para <b>Cor ou raça</b> inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.

<https://sidm.ibge.gov.br/tabela/7135#resultado>

Ainda, e para finalizar, vale retomar a epígrafe para registrar como pode dar maus e até trágicos resultados a inação pública, além do já demonstrado em termos estruturais. Há mais de vinte anos, um calouro da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo morreu afogado em uma piscina em uma espécie de festa “ritual” organizada por estudantes seniores para o calouro da associação de estudantes de medicina. As circunstâncias de sua morte nunca foram esclarecidas, mas sabe-se que houve alunos veteranos que o forçaram a entrar na piscina, mesmo que ele não soubesse nadar. Seu corpo foi encontrado um dia depois (CARMONA, 2009). O ponto particular é que o jovem estudante tinha ascendência chinesa, sendo ele próprio primeira geração no Brasil. O Ministério Público iniciou um processo de inquérito, mas ninguém foi condenado. O pai da vítima ficou deprimido após a morte do filho e, quando o Judiciário decidiu arquivar o processo, sem atribuir qualquer responsabilidade sobre qualquer dos alunos veteranos, o pai do estudante, chinês, piorou e finalmente morreu, identificada a causa mortis como depressão, que havia se iniciado com a morte

do filho. Nesse terrível evento, há um ponto importante relacionado a este artigo, além do debate público sobre a violência no contexto daqueles rituais de “trote de boas-vindas” preparados para os calouros, que em geral foram considerados “justificados”, porque deveriam “celebrar” a maior conquista recente dos calouros, pelas dificuldades que envolviam (e em certa medida ainda envolvem) os exames seletivos. O ponto é que alguém revelou um vídeo, gravado depois daquela festa trágica, que um dos estudantes veteranos afirmou, sorrindo: “Eu matei o japonês. Eu matei o japonês que se afogou” (TOLEDO, 1999). Desde então muitas medidas foram tomadas para que se fizesse um “trote cidadão” e nomes correlatos, para impulsionar atitudes de integração e não de violência, de despertar de consciência e não de falta de ética. Mas a discriminação, a xenofobia, o racismo estão sempre à espreita, à espera de impunidade. Esse crime, não é possível à educação aceitar.

## Referências

BRASIL – MEC. Sisu - Sistema de Seleção Unificada. Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/SISU>>. Acesso em 30 junho 2020.

BRASIL - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. LAUDO NII 1242/2020 -INC/DITEC/PF. **Inquérito nº 4831-STF** - Inquérito Policial nº 0004/2020-1. Disponível em: <<https://sustentacaooral.stf.jus.br/index.php/s/qYiHpbG5SG5TaRa#pdfviewer>>. Acesso em 30 jun 2020.

BRITO, H.; MARQUES, P. Centenário da imigração japonesa no IQ. **Alquimista**: Publicação do Instituto de Química da USP. Edição Número 44: julho, 2008. Disponível no Centro de Memória do IQ/USP. Disponível em: < [http://memoria.iq.usp.br/paginas\\_view.php?idPagina=359#.XxXo1p5Kjb0](http://memoria.iq.usp.br/paginas_view.php?idPagina=359#.XxXo1p5Kjb0)>, acesso em 10 jul. 2020.

CARMONA, D. Na Cola: Morte de Calouro da USP Completa 10 Anos sem nenhum culpado. In **Blog Virgula**, 09/04/2009. Disponível em: < <http://www.virgula.com.br/home/legado/na-cola-morte-de-calouro-da-usp-completa-10-anos-sem-nenhum-culpado/>> . Acesso em 05 jul. 2020.

CARNEIRO, A.S. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de Doutorado. FEUSP, 2005.

CAMPOS, L.A.; FERES-JR, J.; DAFLON, V.T. **O Globo e as cotas raciais** - Um panorama do debate na última década. Trabalho apresentado na 8º Encontro da ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política. Gramado, agosto 2012. Disponível em: < <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/globo-e-cotas-raciais-panorama-debate-ultima-decada-41.pdf> >. Acesso em 20 jul. 2020.

FISCHMANN, R.. Between Japan and Brazil: Phenotype and Culture as Sources of Stereotype and Conflict. In: Junji Koizumi; Mayumi Kudo. (Org.). **Conflict Studies in the Humanities** - Special Issue - Migration and Identities: Conflict and the New Horizon. 1ed.Osaka: Osaka University Global COE Program, 2011, v. 1, p. 229-250.

FISCHMANN, R.. Historical and Legal Remarks on Cultural Diversity and Higher Education in Brazil in the Context of the School System. **Higher Education Policy**, vol. 18, p. 375–395, 2005.

FISCHMANN, R. Identidade, identidades. In Trindade, Azoilda Loreto and Santos, Rafael dos (eds.). **Multiculturalismo: Mil e Uma Faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOLHA DE S. PAULO. George Floyd, cuja morte escancarou racismo da polícia dos EUA, é enterrado em Houston. 9 junho 2020. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/06/george-floyd-sera-enterrado-nesta-terca-em-houston-ao-lado-de-sua-mae.shtml>.> Acesso em 9 jun 2020.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, EDART, 1977.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro, IPEA, 2001. Disponível em:< <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1968>.> Acesso em 25 junho 2020,

IBGE. **Estudos especiais**: O Brasil indígena – Línguas faladas. Censo Demográfico 2010. Disponível em:<<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em 10 jun 2020.

LESSER, J.. Como os judeus se tornaram japoneses e outras histórias sobre nação e etnia. In GRIN, Monica; VIEIRA, Nelson H.(orgs.) **Experiência Cultural Judaica no Brasil**: Recepção, Inclusão e Ambivalência. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

MILKEWITZ, A. **Ledor Vador**: construindo identidades judaicas de geração em geração (estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em S. Paulo). Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2005.

MYIAKE, Ricardo. Preconceitos. In **Minha história**. Initiative attached to the Historical Museum of the Japanese Immigration in Brazil. Depoimento, 2008. Disponível em: < [www.japao100.com.br/perfil/230/historia/334/](http://www.japao100.com.br/perfil/230/historia/334/)>. Acesso em 10 jul 2020.

SOARES, J. **Violência policial contra negros como política de Estado no Brasil**. UOL/Deutsche Welle, 8 jun 2020. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/06/08/violencia-policial-contranegros-comopolitica-de-estado-no-brasil.htm>>. Acesso em 9 jun 2020.

TERENA, M.; FEIJÓ, A. **O Índio Voador**. São Paulo: Moderna, 1994.

TERENA, Marcos. Voo de Índio - Carta ao Jornal do Brasil, de julho de 1990, divulgada por Coluna do Zózimo. In **Abra seus braços para os meus abraços... Blog** by Beatriz Kushnir. Postado em 18 mar 2008. Disponível em: < <https://biakushnir.wordpress.com/2008/03/18/voo-de-indio-marcos-terena/>>. Acesso em 10 jul 2020.

TOLEDO, R. P. Escárnio, Ironias e Videoteipe. In **Revista VEJA** 07 jul 1999. Disponível em: < [http://veja.abril.com.br/070799/p\\_170.html](http://veja.abril.com.br/070799/p_170.html)>

TONGU, E. A. S. **Resistência de seda**: um estudo preliminar sobre a nacionalização dos imigrantes japoneses e a educação no Brasil. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2002.

## Do preconceito à solidariedade

A temática do preconceito religioso e étnico tem legislação própria mas, no cotidiano, frequente zona de sombra e ambiguidade. Todos concordam: existe, mas não deveria existir. Falamos do tema como se estivesse “ali”, não em cada um de nós. Os “outros” têm preconceitos. Tentando ser inclusivo, o conceito espelha nossos próprios medos e inseguranças.

Discrimina-se em nome da ciência<sup>1</sup>: dois pesquisadores ganham notoriedade com a divulgação ambígua da conclusão supostamente científica da supremacia de uma “raça”. Aqui, certamente, não há uma questão na zona de sombra. O mundo verdadeiramente científico questiona a limitação do conceito de Q.I. e a validação de descobertas, sobretudo quando se arvoram em verdade incontestes.

Discrimina-se na novela<sup>2</sup>: os brados preconceituosos do personagem de Tarcísio Meira contra um jovem negro, personagem de Alexandre Moreno, explicitam a pseudo democracia racial no Brasil. Ou reforçam atos discriminatórios do cotidiano? A ambiguidade do resultado, não necessariamente da intenção, é o espelho de nós mesmos: cada um há de ver o que quiser.

---

1 A referência é ao livro reconhecido, como infame, que buscou, em 1994, naturalizar o racismo, oferecendo “evidências científicas”, contudo falseadas, buscando falsamente comprovar uma suposta “inferioridade intelectual” das populações negras nos Estados Unidos.

2 Era a novela “Pátria Minha”, que teve como autor principal Gilberto Braga. Em meio à grande polêmica que houve à época, foi publicada matéria intitulada “Novela terá família negra bem-sucedida”, assinada por Armando Antenore, da Reportagem Local, em 10 de novembro de 1994, referindo-se à então futura novela “A Próxima Vítima”, assinada por Silvio de Abreu. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/11/10/ilustrada/5.html>, em 10 jan 2023.

Há dois aspectos nessa questão. O primeiro de ordem ética, determina que todos têm o mesmo direito à vida digna, livre e justa. O outro envolve sensibilidade: de quem sofre a discriminação e a do que é solidário.

Para os que sofrem o preconceito, não há ambiguidade: a exposição é permanente. O risco, constante, e a morte podem chegar pela mão de quem supõe ter o poder de decidir se as vítimas de discriminação merecem viver.

Por isso a solidariedade é um caminho necessário. Não a que gera atos piegas, mas a solidariedade ativa, que compreende nossa condição comum de sobreviventes dos atentados e discriminações. Não contra esta ou aquela etnia ou religião mas contra a humanidade que sobrevive em cada um de nós.

Educar, informar, discernir, aprender a humildade de quanto somos interdependentes. Construir a solidariedade, respeitando as diferentes etnias e tradições, aprendendo a “ouvir o outro”, eliminando a ambiguidade. Este também é o apelo que vem das Nações Unidas na declaração de 1995 como o “Ano Mundial da Tolerância”.

É preciso trabalhar sobre nós mesmos tanto quanto trabalhamos pelo nosso pão. Ninguém é puro num mundo tão conturbado como o nosso e dependemos uns dos outros para nos reeducarmos e reconstruirmos como seres humanos. Para isso, tanto será indiferente o Q.I., quanto será determinante a ética e a solidariedade.

## O direito do outro

A sensação de não encontrarmos conforto psicológico, imediato e simples, em qualquer assunto que se refira à responsabilidade social neste país lembra a célebre reflexão de Hannah Arendt de como não estamos nem em casa nem à vontade no mundo. Tentando evitar o desconforto, procuramos dar opinião sobre qualquer assunto, em tom de verdade incontestável, ainda que tenhamos pouco conhecimento a respeito ou apenas a desinformação do preconceito e do estereótipo. Somos, sobretudo, enfáticos e incisivos quando se trata de algo que não nos atinge de maneira direta ou imediata. Por falta de informação, parece mais fácil afirmar que as coisas devem continuar como estão, pelo motivo de “sempre terem sido assim”. Ignoramos ou estigmatizamos quem é cidadão de pleno direito, considerando simples negar o direito ao direito -que, afinal de contas, é do outro.

Exemplos recentes: cotas para negros, legalização do aborto, oficialização civil de uniões estáveis de homossexuais.

Às vezes, um lampejo “inovador” é dado por propostas de alterar direito estabelecido. Exemplo é a vilanização das universidades públicas, alvo cada vez mais visado no que se refere à extinção do ensino superior gratuito, direito garantido na Constituição.



Se há uma tendência elitista, convém lembrar que o sistema educacional alimenta a fonte de onde vem. Para ser revertida essa situação, é necessária mudança de mentalidade social e garantia de investimentos em educação -longe de práticas que promovam uma “concorrência intra-espécie”, em que, para que um grau de ensino exista, o outro deve fenecer.

Além disso, universidade é mais que ensino, sendo decisivo garantir sua autonomia na definição dos campos de interesse científico.

Enfraquecer a universidade, submetendo-a a negociar com interesses privados a obtenção de recursos, pode levar à restrição da liberdade de ação de pesquisadores, restringindo o direito à liberdade da sociedade como um todo e suas chances de transformação.

Outras vezes, joga-se com a depreciação de pessoas, a título de criação. Vejamos as imagens que se veiculam de minorias étnicas e religiosas, por exemplo, em programas que se dizem “humorísticos”. O desfile de estereótipos é infundável, manipula-se mais a dor e a grosseria que o humor. Falta ponderar, por exemplo, como os diversos grupos ridicularizados se sentem.

É preciso dar atenção aos efeitos dessa programação sobre as crianças em geral e, em particular, às pertencentes a minorias. Nossa Constituição garante que seja preservada a imagem das pessoas, considera crime toda manifestação de racismo, determina que é obrigação de toda a sociedade proteger o direito das crianças e adolescentes à dignidade, ao respeito, colocá-las a salvo de todo constrangimento, discriminação, violência, crueldade -direitos que não podem ser violados, em nome da liberdade de expressão e criação.

Lembremos que há, em curso, uma reestruturação histórica da cidadania. A afirmação de um direito não significa que todos sejam obrigados a exercê-lo. Se me pronuncio a favor de determinado direito, posso ou não valer-me dele. Não interessar-me por um direito não me faculta impedi-lo a outrem, tratando de exercício individual. Interessando-me, não posso constranger ninguém a exercer algo que diga respeito exclusivamente a mim ou aos meus.

A complexidade de compatibilização no exercício de direitos e deveres -individuais e coletivos, sociais, culturais- não é simples, mas trabalho contínuo, parte da tarefa de consolidação democrática que nos atribuímos como cidadãos.

É verdade que a dinâmica social e cultural desempenha papel importante, auxiliando a definir costumes. Contudo, enquanto se reelabora o campo jurídico, que prevaleça o respeito fundamental a todo Outro, mesmo que seja um Outro Virtual, de quem tenho apenas notícias ou indícios, com quem nunca encontrei, talvez nunca encontre.

Em um mundo cujas fronteiras simbólicas são cada vez mais plásticas e permeáveis, precisamos estar atentos. Não fosse por outra razão, até porque sempre há a chance de sermos colhidos, de repente, por situações em que jamais nos imagináramos. Ironia ou sombra junguiana, frequentemente são nossos mais arraigados preconceitos que nos pegam nas esquinas da vida.

## Estigmatização

A compreensão do fenômeno da estigmatização tem interessado cada vez mais à opinião pública, sobretudo tendo em vista a expansão da consciência dos direitos de cidadania. A Conferência contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que se realizará nas próximas semanas na África do Sul, tem trazido temas que se inserem na temática. A compreensão de que direitos universais e direitos constitucionais são para ser cumpridos, independentemente da opinião ou preferência de quem quer que seja, estabelece novas bases de convivência. Já em seu artigo segundo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 afirma que é direito de todos os seres humanos “gozar os direitos e as liberdades estabelecidos na Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Além disso, a Constituição Federal de 1988, e emendas, igualmente traz dispositivos relevantes no sentido do pleno reconhecimento dos direitos fundamentais de todos, em particular no artigo quinto.

Contudo, nem sempre os instrumentos jurídicos conseguem incorporar, na vida cotidiana, a noção de igualdade. Mecanismos extremamente sutis, ou abertamente discriminatórios, concorrem para que se estabeleçam nós de exclusão em espaços de plena participação e acolhimento. Ou seja, convivem, nos mesmos espaços sociais, indivíduos que são reconhecidos, com outros de quem se visibiliza apenas o estigma.

Erving Goffman, no livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, analisa detidamente a temática, oferecendo fartos elementos para a compreensão do fenômeno que se encontra mais próximo de nós, do que nos damos conta. Um dos aspectos que mais chama a atenção na obra, refere-se ao fato de que o estigma configura-se como algo externo ao indivíduo. Ou seja, se há uma característica que se constitui em alvo de estranhamento para os demais, para seu portador ela nada mais é que parte de sua história, de seu ser.

Goffman trabalha com os mais variados tipos de fontes de estigmatização. Cor da pele, deficiências, origens nacionais ou regionais, particularidades lingüísticas, convivem com elementos como ser filho de um detento, ou de quem tenha passado por uma casa para doentes mentais, ou ser portador de problema de saúde – como a epilepsia, que cita, como de certo teria citado ser portador do HIV, se houvesse escrito em nossos dias. Nas diversas alternativas, o que fica evidente é que exista quem se considere no direito de decidir sobre o estatuto do outro, enquanto ser humano. Embora nem sempre fique explícito, são pessoas que pensam que têm o direito de decidir que pessoas poderiam, em sua opinião, ser considerados “descartáveis”, sendo “menos humanos” que os demais, dentro de uma categorização que consideram cabível e justificável.

Nas diversas situações de interação que Goffman analisa, demonstra como os discriminadores procuram fazer com que o indivíduo portador de estigma – assim definido conforme a ocasião – para ser exposto o tempo todo. O objetivo é submetê-lo constantemente à prova, sobretudo visando fazer com que seja desacreditado. Ou melhor, para que se sinta desacreditado, inviabilizando sua atuação, sua inserção efetiva no grupo social, na instituição. É com base nesse processo básico que se criam condições de deterioração da identidade da vítima de estigmatização, a partir da qual se facilita a manipulação de seu comportamento, atitude, sentimentos, potencializando mecanismos de exclusão.

Um dos aspectos mais perversos do processo de estigmatização é o que se refere à sua legitimação, por parte do próprio discriminado. É claro que não se espera que exista quem se ofereça para sofrer processo tão doloroso, mas os mecanismos de legitimação são variados, ligados, de maneira geral, a sentimentos de ameaça, medo e à busca da sobrevivência. Há, por exemplo, uma atitude estigmáfila, que se reflete em exacerbar os elementos de estigmatização, como reação e defesa, ou o oposto, a atitude

estigmatofóbica, que tenda esconder o tempo todo dos olhos dos outros, o que não se quer que o coração sinta.

Das diversas formas de legitimação, contudo, a mais cruel é a que leva o estigmatizado a estigmatizar outrem. É como se a estigmatização fosse inevitável, ficando para as prováveis vítimas a decisão de quem seria o escolhido. Com isso, ocorre uma situação em que um potencial “escolhido”, célere indica outro como o “verdadeiro merecedor” da estigmatização. Como um jogo de acusação, o dedo precisa dirigir-se rapidamente para qualquer um, que livre o indicador de ver-se eleito e exposto. Trata-se, sobretudo, de pacto, que se faz de forma tácita, do estigmatizado com o estigmatizador. Ou ainda, sempre que um grupo estigmatizado elege, internamente, entre seus membros, alvos de estigmatização (portanto, modalidade “intra-grupo”), por um lado repete o processo desenvolvido pela sociedade, e, por outro, o reconhece e legitima.

Houve documentos e teses preparatórias para a Conferência contra o Racismo, que chegaram a lembrar a estratégia. Quando as vítimas de discriminação têm a possibilidade de dizer ao mundo que não aceitam a estigmatização, paradoxalmente houve discussões em que os próprios discriminados tentaram encontrar, entre si, a quem acusar. A tentativa de identificar sionismo com racismo, que chegou a ocorrer, como inclusive noticiado pela imprensa, é lamentável exemplo de banalização de processo histórico, que encontra maior apelo não em argumentos, mas exatamente nos artifícios matreiros da estigmatização – perigosamente potencializado, quando praticado entre discriminados. Perigosamente para todos, pelo que legitima e perpetua. No caso, o caráter dramático do que se vive no momento presente no Oriente Médio, com a problemática que envolve a situação dos palestinos, não só não justifica a tentativa, como, ao contrário, deveria inspirar, aos demais, maior cautela, reflexão e apoio ao processo de paz, de forma que seja possível restabelecer diálogo e negociação entre os protagonistas diretos do conflito.

A exclusão tem feito tantos e tão diversos tipos de vítimas, que temos como dever histórico, enquanto espécie humana, buscar todas as formas de superá-la. Documentos jurídicos internacionais têm empreendido luta histórica contra a discriminação. Aperfeiçoá-los é a única forma de que dispomos para encaminhar a possibilidade de construção da igualdade. Trabalhar a educação voltada para a superação da discriminação

nas escolas e na sociedade, por exemplo via mídia e organizações não governamentais, é instrumento para disseminar novas atitudes no cotidiano. Cuidadosamente construir bases de compreensão e apoio mútuo entre estigmatizados, também é imprescindível.

A diplomacia brasileira tem, notoriamente, assumido lúcido papel de liderança no processo preparatório para a África do Sul, evitando equívocos, como o que foi citado. Que tenham, lá, um bom trabalho, juntamente com nossa delegação e representantes da sociedade civil, cooperando para as bases de construção de um mundo em que a estigmatização reste, apenas, como relato do passado.

## Desracializar o debate

O último Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU demonstra que há dois “Brasis” convivendo – um branco e um negro –, entre os quais se abisma um fosso de desigualdade. Contudo, é freqüente ouvir que reivindicações dos afro-descendentes seriam tentativa de racializar o debate e a sociedade brasileira, que, sem isso, seria igualitária e harmônica. E complementam: é necessário “desracializar o debate” para haver avanços. É mesmo necessário desracializar o debate, mas no sentido inverso: é preciso haver mais negros no debate. É simples constatar que a presença em cena pública é predominantemente branca, de formação européia. Há nuances de tipo étnico ou religioso, mas de registro semelhante.

Se o Brasil tem 46% de afro-descendentes, compreender o país implica compreender quase metade de sua gente, por sua própria voz, sem intérpretes. Na *Microfísica do poder*, Deleuze afirma a Foucault: “A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros”.

Negros e negras em postos de autoridade pública são em quantidade mínima, em especial ao considerar quem representam no conjunto da população brasileira. Esse fato interfere no exercício do poder e na construção democrática, que, sem a presença efetiva da população brasileira representada, será de menor qualidade. Se a cor da pele não interfere na dignidade humana, não é justo que interfira na

possibilidade de expressão e voz. Trata-se de requerimento democrático, sem o qual podemos construir interpretações homogeneizadoras, que chegam já filtradas pela condição existencial de cada um.

Variações da temática estão presentes em exemplos muitas vezes trágicos, como na crise atual referente às caricaturas depreciadoras do Islamismo. Utilizar, como base de suposto humor ou de crítica direta, elementos estigmatizadores que funcionam como identificação de um grupo humano é brutalidade que se percebe apenas quando ocorre na própria pele – e muitas vezes nem assim –, quando se assume em relação a si mesmo uma atitude estigmatofóbica, como define Erving Goffman.

Sabemos gritar quando nossos valores são atingidos, mas banalizamos o sofrimento alheio, de quem vê exposto à execração pública o que tem de sagrado. Atribuímos-nos o direito de decidir o que é ou não fonte de sofrimento para o outro, sem abrir espaço para a escuta, em um processo de exclusão que incita o ódio mútuo.

É também freqüente a negação quando, em quadros comparativos de padrões de beleza no Brasil, coloca-se como avaliação perene dos indígenas a de 500 anos atrás, na visão de Pero Vaz de Caminha, ignorando a existência de padrões estéticos entre os indígenas, naquele tempo e agora. Ou na televisão (em que pese o relevante merchandising social), como na novela América, da Globo, em 2005, em que atores foram chamados para interpretar portadores de deficiência visual no papel principal, enquanto quem vive a deficiência foi relegado a papel secundário, de certa forma repetindo a lógica do passado.

São detalhes de um modo de ser e de ver a que nos acostumamos com autobenevolência, porque a presença do outro a falar de seu próprio entendimento e anseio causa desconforto, nos arranca do sentimento que nos permitimos de estar em casa e à vontade em um mundo que se apresenta predominantemente ou hegemonicamente “nosso”. Um “nós” excludente, que, além de atingir indivíduos, atinge a democracia.

Theodor Adorno, no clássico Personalidade autoritária, demonstra que há identidade entre os que legitimam o autoritarismo e os que discriminam em razão de raça, etnia, gênero, religião, presença de deficiência, origem social, nacional. Por isso, argumenta, a pluralidade humana é a face visível do pluralismo político, base da democracia. Segundo Adorno, cabe às políticas de fortalecimento da democracia



promover a pluralidade em espaço público, sendo um dos meios a educação para e pelo convívio na escola.

Ele ressalta que a única forma de derrubar preconceitos e discriminação é com a presença direta dos que são alvos dessa exclusão, esclarecendo e ensinando sobre si mesmos no cotidiano. Daí o benefício de abrigar, na esfera pública, vozes e cores que trazem realidades, sentimentos e opiniões com que os predominantes não estão acostumados a lidar. Essas vozes e cores poderão ajudar a arrancar de toda autocomplacência e de todo conformismo quem vive cego e insensível à brutal desigualdade e exclusão que construímos, com pontos de vista acomodados e confortáveis.

Assim, ganharemos em criatividade e poder como seres humanos, lançaremos novas perspectivas para a democracia e seremos os grandes beneficiários de um gesto que, a princípio, pareceria desterrar-nos do lugar que merecemos. Mas porque merecemos todos bem mais do que hoje temos, desracializar o debate já é a questão.

## As arestas da (des)igualdade

Ações afirmativas são medidas voltadas para atender grupos, nas singularidades e necessidades historicamente construídas de cada um, de forma a garantir bases efetivas para a democracia, pelo reconhecimento do valor insubstituível da contribuição de cada grupo à composição política da sociedade. Pressupõe-se que o mero enunciado do princípio da igualdade não a garanta, e se a garantia da igualdade é o que está em jogo, então é necessário pensar a equidade, trazendo medidas de encaminhamento efetivo em direção à igualdade material, como proposto, por exemplo, por John Rawls, não bastando reiterar uma suposta igualdade absoluta, que evidentemente inexistente.

A categorização por grupos é questão metodológica, que facilita a adoção de políticas públicas voltadas para a equidade, e não questão ontológica; não se trata de categorizar pessoas, mas grupos de problemas e de violações de direitos, para que possam ser adequadamente tratados e superados, em prol dos princípios que regem a Constituição Federal.

Há raízes comuns a problemas semelhantes, vividos de forma distinta em países diversos, afetando a ordem mundial, e respostas conjuntas que a comunidade internacional tem encaminhado. O pressuposto é que a humanidade partilhe a responsabilidade pelo destino de todos, em prol do reconhecimento do valor intrínseco de cada ser humano e de sua dignidade inalienável, sem o que estariam corroídas as bases da democracia e da paz mundial. Por isso cabe indignar-se frente a toda violação do direito a esse pleno reconhecimento, como cabe a exigência de medidas efetivas que coíbam essa violação. Há também uma relação intergeracional, em que aos bens herdados equivalem responsabilidades transmitidas, como a lógica que informa, por

exemplo, as reparações do povo alemão às vítimas do Holocausto; ora, as pessoas negras hoje excluídas, são descendentes dos escravizados de ontem, que construíram a riqueza de tantos.

O esforço internacional de vigilância mútua, pelas agências multilaterais, é para garantir a todos o direito de habitar o mundo com a mesma dignidade. Por isso constringe saber que a visita periódica de relatores internacionais da ONU ao Brasil tem apontado a dificuldade de nosso país efetivamente avançar, expondo ao mundo o racismo que desenvolvemos, entre a ignorância e o cinismo.

Já no final do século 19, W. E. B. DuBois, de Harvard, propunha reflexão sobre o processo transatlântico que envolveu o tráfico escravagista, com um oceano a unir a implantação de um racismo vigoroso, seja em manifestações institucionais, como por exemplo as havidas nos Estados Unidos e África do Sul, via segregação racial e apartheid, seja por meio de uma mentalidade matizada, impronunciada, mas unificada na negação da plena humanidade de negros e negras.

Barrington Moore-Jr investigou de onde provém o sentimento de injustiça e a capacidade de não se acomodar, de rebelar-se contra o que provoca indignação moral, como o sofrimento, abuso e maus-tratos, mesmo com a trágica capacidade humana para suportar esses assédios. São processos psicoculturais e históricos, articulados à constatação de que, se o contrato social prega a igualdade, então quem está submetido à desigualdade tem o direito moral de cobrar, daqueles que detêm a hegemonia e a dominância, medidas de reparação do que seria sua ineficiência no cumprimento do contrato; considera-se, aí, que a desigualdade pelo descumprimento contratual ocorresse de forma não-intencional, havendo, por isso, o interesse de efetivamente reparar a desigualdade.

Mas o processo é mais complexo. Moore-Jr trata de um “contrato social implícito”, levando à indevida expectativa de um “dever moral”, de os que sofrem opressão obedecer aos que os oprimem, sendo, portanto, “direito moral” dos que os oprimem contar de forma indiscutível com essa obediência. Já Charles Mills denuncia um “contrato racial” reiterado de forma tácita em sociedades que viveram a escravidão mercantil dos africanos. Parte do contrato racial apela a argumentos universalistas para negar o reconhecimento de direitos aos que têm sido excluídos pelo racismo, invisibilizando sua presença com o manto da homogeneização, que nega a igualdade

de todos; de fato a igualdade deverá reconhecer cada um em sua singularidade, para compor de forma efetiva a pluralidade humana, base da democracia.

Todos que, em razão das condições sociais, estão incluídos no campo hegemônico, dominante, podem contestar sua inclusão involuntária na dinâmica da opressão, e reafirmar-se como não-sinatários desse contrato racial, implícito, que vem se praticando historicamente e nega a humanidade plena a tantos. Porque é impossível sufocar o sentimento de injustiça e a indignação que o racismo, como prática cotidiana em nosso país, gera em todos que sejam efetivamente democratas. Como aceitar a desrespeitosa invocação a Martin Luther King, para negar aquilo pelo que o reverendo negro lutou até o sacrifício da morte? Seu último discurso mostra a certeza que tinha do que se armava contra ele. De que igualdade, mesmo, falamos?

Porque desafia interesses estabelecidos, a efetiva busca da igualdade racial é uma atividade que convive com o risco. Daí a necessária presença do Estado e de agências internacionais: como proteção àqueles que enfrentam essa batalha pelo bem de todos. Porque toda a retórica em torno de raças e racismo não poderá esconder os fatos que demonstram que a exclusão no Brasil tem cor. Se fôssemos tratar de outros aspectos da exclusão no Brasil, poderíamos trazer exemplos ligados a minorias religiosas, étnicas, regionais e nacionais. Por exemplo, no caso Ellwanger, julgado pelo STF em 2004 como primeiro caso de condenação por racismo, parecer (*amicus curiae*) apresentado por Celso Lafer demonstrou a prática racista em caso de revisionismo e pregação pública sistemática de anti-semitismo, argumentando o uso do termo “raça” em sua dimensão histórico-cultural, e lembrando que, embora não exista base biológica para as teorias racistas, o fenômeno social permanece; invocou, ainda, o direito à memória, devido às vítimas do Holocausto.

Finalmente, as dificuldades que alegam para definir os participantes das cotas. Ronald Dworkin, analisando caso da Suprema Corte dos Estados Unidos, diz que a dificuldade para realizar uma tarefa não pode ser desculpa para a preguiça de enfrentá-la. Que a transformação social não se faz por métodos simples ou fáceis, em particular com relação a algo tão entranhado na realidade, como o racismo e suas mazelas, não se tratando de encontrar “o” caminho nas primeiras tentativas. Há um processo de busca, que pode e deve ser enfrentado, em nome do bem maior, que são oportunidades, a pessoas excluídas, de efetiva formação para a participação democrática que a ninguém pode ser negada, sob risco à existência da própria democracia.

## Cidades contra o racismo

*“(...) uma vez que as guerras nascem na mente dos seres humanos, é na mente dos seres humanos que se deve erigir os baluartes da paz;(...)”*  
(Preâmbulo da Constituição da UNESCO, 1946)

*“A grande e terrível Guerra que agora se encerra foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, igualdade e respeito mútuo entre os seres humanos, e pela propagação, no lugar desses princípios, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre os seres humanos e as raças (...)”* (Preâmbulo da Constituição da UNESCO, 1946)

*[O propósito da UNESCO é] “contribuir para a paz e a segurança promovendo colaboração entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, para promover o respeito universal pela justiça, pelo império da lei e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais que são afirmados pelos povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, linguagem ou religião (...)”*(Constituição da UNESCO, art. 1º)

Entre a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1945, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 1946, e os tempos atuais, não apenas há que computar os sessenta anos com que se mede o tempo. É que essas décadas foram marcadas por acontecimentos que têm mudado

drástica e radicalmente não apenas a face dos países que criaram e aderiram a essas organizações. Em especial, as relações entre países, nações, povos, instituições e pessoas tornou-se de tal forma complexa, que muitos dos ideais proclamados na criação da ONU e da UNESCO, parecem mais distantes do que jamais estiveram; e, paradoxalmente, dispondo, afinal, mais do que em qualquer outro tempo, de meios efetivos para alcançá-los. É no âmbito desse desafio de compatibilizar avanços e conquistas com a superação de perdas históricas e exclusão que se situa a Coalizão de Cidades contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia, impulsionada pela UNESCO.

A complexidade da situação mundial e das diversas nações, combinada com os contrastes dos avanços da luta social pela conquista de direitos proclamados, porém não implementados – ou, pelo menos, não de forma plenamente satisfatória – tem levado a reorganizações e reformulações de estratégias no âmbito da ONU e suas agências. No caso da UNESCO, o tema específico da ação anti-racista e anti-discriminatória não é novo. Ao contrário, como evidenciado nas epígrafes deste artigo, a Constituição da UNESCO, de 1946, já em seu preâmbulo explicita alguns pontos relevantes. Um deles, o papel da educação, da ciência e da cultura na construção de defesas estruturais e fortes da paz, seus “baluartes”. Outro, a afirmação do locus central que ocupa a temática do racismo, da discriminação e da intolerância, em todas as suas formas, na propulsão de guerras e, portanto, como empecilhos à democracia e à paz, grandes objetivos da própria criação da ONU. Ao mesmo tempo, a Constituição da UNESCO frisa a relevância da colaboração entre as nações, por intermédio da educação, da ciência e da cultura, como forma de promover e atingir os ideais buscados por todos, de pleno respeito à dignidade de homens e mulheres de todo o mundo.

### **Rápida mirada ao passado**

São muitas as iniciativas que a UNESCO tomou ao longo de seus mais de 60 anos de existência, voltados para a temática do combate ao racismo e à discriminação. Mesmo no Brasil há histórias de colaboração mediante realização de estudos, no campo racial e mesmo religioso, que acadêmicos brasileiros já têm tratado e que escaparia aos objetivos deste artigo detalhar. Contudo, a própria UNESCO, em documento recente, faz autocrítica de sua atuação no passado, indicando que o tratamento da questão racial

talvez tenha sido menos efetiva do que poderia ser. Mas seria essa autocrítica dirigida ao que produziu ou ao que não pode influenciar na efetivação de políticas públicas por parte de seus países-membros?

Há que destacar o papel da UNESCO na proposta, elaboração e proclamação de instrumentos internacionais que propiciaram meios para impacto direto na temática. São da UNESCO os seguintes documentos que ainda no início de sua existência já houvera sido possível proclamar: *Declaração sobre Raça* (1950), *Declaração sobre Raça e Diferenças Raciais* (1951), *Declaração sobre Aspectos Biológicos da Raça* (1964). Como impacto no Brasil, por exemplo, a *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*, adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da UNESCO foi ratificada no Brasil pelo Decreto nº. 63.223, de 6 de setembro de 1968, conforme se vê em [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/convdiscensino](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/convdiscensino)). Ora, como se observa, a UNESCO foi pioneira, comparativamente à própria Assembléia Geral da ONU, que apenas em 1966 adotou a *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*, considerado um dos seis principais instrumentos internacionais de defesa dos direitos humanos ([http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/convdiscracial.pdf](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/convdiscracial.pdf)).

Já em 1978, e no calor das tensões e desafios dos processos de descolonização em África e da condenação mundial ao Apartheid na África do Sul, a UNESCO promoveu a elaboração, proclamação e adoção da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais ([http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Unesco/texto/texto\\_5.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Unesco/texto/texto_5.html)), voltando-se a:

a. a questão da exclusão social:

*Observando com a mais viva preocupação que o racismo, a discriminação racial, o colonialismo e o apartheid continuam causando danos ao mundo sob formas sempre renovadas, tanto pela manutenção de disposições legais, de práticas de governo, de administração contrária aos princípios dos direitos humanos como pela permanência de estruturas políticas e sociais e de relações e atitudes caracterizadas pela injustiça e o desprezo da pessoa humana e que engendram a exclusão, a humilhação e a exploração, ou a assimilação forçada dos membros de grupos desfavorecidos. (Preâmbulo)*

b. a reafirmação da igualdade dos seres humanos:

*Persuadida de que a unidade intrínseca da espécie humana e, por conseguinte, a igualdade fundamental de todos os seres humanos e todos os povos, reconhecidas pelas mais elevadas manifestações da filosofia, da moral e da religião, atualmente refletem um ideal para o qual a ética e a ciência convergem. (Preâmbulo)*

c. limites éticos destinados às ciências e aos cientistas:

*Toda teoria que invoque uma superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar os demais, presumidamente inferiores, ou que faça juízos de valor baseados na diferença racial, carece de fundamento científico e é contrária aos princípios morais étnicos da humanidade.(Art.2º.§1)*

Ao mesmo tempo, essa declaração propõe o que é racismo:

*O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa idéia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentárias e práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos anti-sociais; cria obstáculos ao desenvolvimento de suas vítimas, perverte a quem o põe em prática, divide as nações em seu próprio seio, constitui um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais ao direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais. (Art.2º. §2)*

Tão extensas citações buscam exemplificar como essas convenções internacionais da UNESCO, dos anos 1950, 1960 e 1970, traziam alertas e afirmavam posições explícitas sobre a natureza do racismo, sobre a urgência (quarenta anos atrás!) de enfatizar como se encontrava entranhado o racismo nas estruturas sociais e econômicas, ao mesmo tempo em que ressaltava, já então, a responsabilidade das ciências e dos cientistas no tratamento da temática, diretamente, e a relevância de incluir essa dimensão no tratamento de outras questões.



## Desafios dos anos 1990 e depois

Já nos anos 1990, são diversas as “novas-antigas” questões que afloram sob impacto do surgimento de uma nova ordem mundial, então ainda desconhecida quanto aos rumos que tomaria, com a emblemática queda do Muro de Berlim, a *Glasnost* e a *Perestroika*, que indicavam o fim de uma era no mundo soviético e, igualmente, o início de outra. Os conflitos e confrontos sangrentos interétnicos e inter-religiosos de cunho interno a diferentes países, como a Guerra da Bósnia, no Burundi, em Ruanda e outros países africanos, chamaram a atenção para um renovado potencial da prática de genocídio e limpeza étnica. Renovou-se, também, de forma mais intensa, a situação conflituosa no Oriente Médio com a primeira Guerra do Golfo, trazendo a explosiva combinação de interesses geo-político-econômicos com sentimentos religiosos milenares ligados à terra.

Ao mesmo tempo, a consolidação dos movimentos indígenas em diversas partes do mundo – e de forma marcante na América Latina e Brasil –, entrelaçados em movimento mundial com apoio da ONU, tendo o seu momento culminante de reconhecimento com a realização da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, em conjunto com a Rio-92, estabelecendo a Carioca no Rio de Janeiro e tendo a coordenação do líder indígena brasileiro Marcos Terena, reafirmou e fortaleceu a emergência de novos participantes e novas relações políticas na arena social. O trabalho extenso de Manuel Castells analisando as novas identidades no final do milênio demonstra como eclodiram novos fatos e novos agentes a compor um quadro dinâmico e de difícil apreensão. Em consonância com esse movimento mundial, na América Latina as celebrações de 500 anos de América como, no Brasil, as de 500 anos de “descobrimento”, trouxeram ao centro do debate as vinculações da exclusão sofrida por indígenas, com aquelas de que foram vítimas os negros; são vínculos de processos de genocídio com desdobramentos históricos da colonização entrelaçados aos do tráfico de escravos a compor o quadro de exclusão. A UNESCO, em busca de atender a visão pan-africana e a perspectiva transatlântica em particular, estabeleceu o projeto *Rota do Escravo*, chamando a colaborar estudiosos de todo o mundo, em particular africanos e afro-descendentes, nesse levantamento histórico. Em 1998 a Rede de Escolas UNESCO lançou o projeto *Quebrando o Silêncio* ([http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=9442&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9442&URL_DO=DO_TOPIC&URL_)

[SECTION=201.html](#)), visando analisar nas escolas o tráfico transatlântico de escravos, em particular. Ainda uma importante medida foi o Programa Especial contra o Apartheid, política que UNESCO descreveu como “crime contra a humanidade” desde 1966.

Ao mesmo tempo, a ONU, ao decidir que em celebração a seu cinquentenário o ano de 1995 seria o Ano Internacional da Tolerância e que a UNESCO deveria preparar, mediante oitavas em todas as regiões, uma declaração, provocou um movimento de caráter mundial. Aqui no Brasil, por exemplo, em 1994 realizou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com colaboração da Universidade de São Paulo, o encontro latino-americano para debater a minuta de declaração. Esses encontros repetiram-se nas outras regiões, reunindo acadêmicos e lideranças de movimentos sociais, em encontros preparatórios que debateram aquela minuta, oferecendo contribuições. O resultado final foi debatido na Conferência Geral da UNESCO e proclamado sob o título de *Declaração Mundial de Princípios sobre a Tolerância* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>), na sessão de 16 de novembro de 1995, dia do aniversário da criação da UNESCO, que passou a ser celebrado também como o Dia Mundial da Tolerância. A decisão de que o Cinquentenário da ONU trouxesse à reflexão a questão da tolerância foi um reconhecimento humilde e explícito da ONU, como consta nos termos da decisão da Assembléia Geral, de como a Organização se encontrava distante de atingir os objetivos a que se propôs desde o primeiro dia, cinquenta anos antes.

No Brasil, após a proclamação da Declaração Mundial sobre a Tolerância, foi sediado na Universidade de São Paulo em 1997, o *Seminário Internacional Ciência, Cientistas e Tolerância*, com participação de pesquisadores e lideranças de 14 países e 12 estados brasileiros, discutindo especificamente as responsabilidades do mundo acadêmico nessa importante batalha. Ao final do seminário, e como resultado de debates diversos, foi criada a Rede Científica UNESCO das Américas e Caribe para Tolerância e Solidariedade, que continuou suas atividades publicando e impulsionando atividades diversas, em diferentes grupos de pesquisa, de diferentes áreas científicas, até o término da estratégia das “redes da tolerância”, pela UNESCO, em 2005.

Relacionados ao tema do racismo, da discriminação e da xenofobia, em uma perspectiva interdisciplinar, do ponto de vista científico, e intersetorial, do ponto de vista de políticas públicas, há a considerar ainda três declarações. Uma, promulgada pela

Conferência Geral da UNESCO em novembro de 2005, a Declaração Mundial sobre Bioética e Direitos Humanos ([http://www.bioetica.catedraunesco.unb.br/htm/X%20-%20htm/biblio/htm\\_declar/declaracaojulho2006.pdf](http://www.bioetica.catedraunesco.unb.br/htm/X%20-%20htm/biblio/htm_declar/declaracaojulho2006.pdf)), traz relevante debate, vinculado às anteriores Declaração sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos, assim como a Declaração Internacional sobre os Dados Genéticos Humanos. Segundo Volnei Garrafa, na apresentação da tradução para o português da Declaração, “o teor da Declaração [Mundial sobre Bioética] muda profundamente agenda da bioética do Século XXI, democratizando-a e tornando-a mais aplicada e comprometida com as populações vulneráveis, as mais necessitadas”.

Outras duas, também recentes, são relevantes para compreender aspectos de valorização cultural e de ação preventiva em prol da valorização humana e da paz. De grande relevo no tema do racismo, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural ([http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decunivdiversidadecultural.doc](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc)), adotada em 2 de novembro de 2001, compõe-se com a recentemente ratificada pelo governo brasileiro Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742POR.pdf>). Constituem um par de declarações de sentido próximo, que se alicerça na Convenção Internacional sobre o Patrimônio Mundial, Social e Cultural (1972) e na sobre Patrimônio Imaterial (2003). Convém ainda lembrar que os debates mais recentes na UNESCO envolvendo a questão da diversidade cultural, ligam-se à iniciativa do Diálogo de Civilizações, uma das iniciativas pós-“11 de setembro”, como será visto a seguir, e à Cultura da Paz, eixo de ação da UNESCO desde os anos 1990.

### **Pós-Durban e a Coalizão de Cidades contra o Racismo**

Ao propor rever suas estratégias em relação à temática do racismo, de certa forma é a mesma atitude de humildade que assume a UNESCO. Assim, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul, em 2001, a UNESCO decidiu adotar uma estratégia integrada, com repercussões em sua Estratégia e Plano de Ação de Médio Prazo. Foi considerado que os diversos instrumentos internacionais já proclamados

– declarações, convenções, compromissos – continham elementos suficientes para promover a consciência sobre os problemas, sobre o que é inaceitável e o que se rejeita, como o que se busca em termos de promoção da liberdade e igualdade humana em matéria racial, étnica, de origem nacional, religiosa, lingüística, cultural.

O ponto que parecia mais urgente, assim, era encontrar formas de implementar o conteúdo desses textos jurídicos internacionais, articulados à legislação nacional, de forma a promover efetivamente o combate ao racismo, à discriminação e à xenofobia no cotidiano. Nesse sentido, o papel das cidades ganhou força, como aquele espaço em que se torna possível enfrentar a convivência direta e explícita com os problemas gerados pelo racismo. Vale lembrar que em trabalho desenvolvido nos anos 1960, nos Estados Unidos, Stanley Milgram demonstrou que, por exemplo, em casos de tortura, havia mais possibilidade de o perpetrador recuar de seu intento, quando conhecia a vítima pelo nome, sua vida e suas histórias, assim como quando era obrigado a olhar em seu rosto durante a tortura. De fato, a anulação da das vítimas por sua invisibilização e por seu silenciamento, além de violar sua dignidade, concorre para que se torne mais fácil, porque mais simples, sua vitimização. Nesse sentido, localizar a luta contra o racismo nas cidades é trazer para o âmbito do cotidiano a convivência intencional, e dirigida à superação do problema, dos perpetradores (ainda que involuntários, por ignorância do alcance de seus gestos) com suas vítimas. Por isso a centralidade da presença das vítimas do racismo, da discriminação e da xenofobia em todas as ações que propõe a Coalizão, desde seu planejamento e da decisão das prioridades, sempre ligadas a cada local, a cada região.

Ressalta a Organização em um de seus documentos:

*A Conferência de Durban chegou em um momento em que a comunidade internacional estava enfrentando novos riscos de confrontos, exclusão e discriminação ligados à escalada do nacionalismo exacerbado e ideologias de intolerância, e estava refletindo sobre as formas mais efetivas de administrar a globalização e o progresso científico e tecnológico. A Conferência ofereceu à UNESCO uma oportunidade de revitalizar e reforçar, em cooperação com o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos, seu combate contra o racismo, a discriminação e a exclusão, que é central em seu mandato, como estabelecido no preâmbulo de sua Constituição.*

*Essa decisão é motivada pela nova resposta global aos eventos de 11 de setembro de 2001, caracterizada pelo fortalecimento: do combate ao terrorismo internacional, o qual precisa ser levado a efeito dentro do pleno respeito pelos direitos humanos; e dos instrumentos internacionais voltados para a eliminação da discriminação com base em raça, cor, descendência ou origem étnica. A revitalização da ação da UNESCO é também em resposta à necessidade de abertura, tolerância e entendimento mútuo do diálogo de civilizações e de intercâmbios interculturais em um mundo que é mais interdependente que nunca.*

Foi nesse quadro que a UNESCO igualmente reconheceu a entrada em cena de novos atores sociais e políticos, em nível mundial, regional e nacional, colocando-se à disposição de novas parcerias, adicionais às que mantém com seus parceiros tradicionais. Já estabelecida a parceria com movimentos sociais e ONGs no campo do combate ao racismo, surgem, então, nas deliberações da UNESCO, as cidades e os governos locais como atores relevantes a serem convidados a juntarem-se ao combate ao racismo. A referência é tanto a órgãos executivos como a legislativos municipais, no papel de parceiros prioritários, que a UNESCO busca fortalecer e elevar a presença e visibilidade no campo do combate ao racismo, à discriminação e à xenofobia. A proposta, então, foi a de fortalecer cada cidade signatária; ao mesmo tempo, a criação da coalizão tornaria possível estabelecer uma rede de cidades unidas nesse campo, fortalecendo-se mutuamente, desenvolvendo medidas práticas no cotidiano das cidades, notadamente no meio urbano, intercambiando ações bem sucedidas e ganhando impulso e visibilidade nessa luta.

O próximo passo foi a decisão de iniciar pela criação da Coalizão Européia de Cidades contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia e o momento escolhido foi igualmente estratégico. É que a decisão recaiu sobre o momento da realização da IV Conferência Européia de Cidades pelos Direitos Humanos, que se realizou em Nuremberg, Alemanha, em 10 de dezembro de 2004. Foi estratégica essa decisão, tanto para sinalizar a relevância da relação permanente, interdependência e complementaridade entre proteção e promoção de direitos humanos e combate ao racismo, à discriminação e à xenofobia, quanto pelo lugar em que se realizou. De fato, trazia, assim, à lembrança, o Holocausto como resultado daquelas políticas que, pelo preconceito e pela ignorância, substituíram a dignidade, a igualdade e o respeito mútuo entre os seres humanos, pela

afirmação dogmática e doutrinária da desigualdade entre os seres humanos e também entre os grupos humanos.

Assim foi definida a estrutura de criação de uma coalizão de cidades em cada região, com o respectivo programa de ação – África, América do Norte, América Latina e Caribe, Ásia e Pacífico Asiático, Estados Árabes, Europa. A proposta é que possa cada qual ser estruturada de forma a atender as questões específicas de cada região, ao mesmo tempo em que possam estruturalmente interligadas, de forma a permitir o estabelecimento de uma Coalizão Internacional de Cidades. Vale ressaltar que um ponto importante na estruturação da Coalizão de Cidades é que a UNESCO propõe como prioritário rever e revitalizar os instrumentos da UNESCO que tratam do racismo e da discriminação. Assim, os documentos elaborados no âmbito da criação das coalizões regionais de cidades tomam como base o conhecimento desses instrumentos – declarações, convenções, etc. – para, a partir deles, construir meios efetivos de operacionalizá-los.

Estruturalmente então há, em cada Coalizão regional, uma cidade-líder. Até o momento são as seguintes as cidades-líderes: Nuremberg, para a Coalizão Européia (lançada em dezembro de 2004); Bancoc para a Coalizão Ásia-Pacífico; Durban, Kigali and Nairobi para a Coalizão Africana e Montevidéu para a Coalizão Latino-Americana e Caribenha (todas no segundo semestre de 2006). Uma Coalizão de Cidades Canadense de Cidades contra o Racismo foi também estabelecida em 2006.

As cidades signatárias do Compromisso de Adesão assumem que desenvolverão o Plano de Ação proposto em cada Coalizão. Estruturalmente semelhantes, cada Coalizão definiu preliminarmente, em encontros de experts, lideranças de movimentos sociais e ONGs e representantes de governos municipais, Dez Pontos que seguirão, visando guiar a ação e unificar prioridades, respeitadas as características regionais e locais. Quatro áreas foram consideradas prioritárias, a saber: educação, saúde, moradia e emprego. Questões de gênero foram consideradas na estruturação dos Dez Pontos como transversais, sempre se definindo atenção à mulher. Ao mesmo tempo, visando que haja efetividade nas propostas, foi estabelecido como prioritário, em todos os níveis de estruturação da Coalizão, o envolvimento de atores sociais presentes no dia a dia desse combate ao racismo, especialmente as vítimas do racismo e da discriminação. É por isso que, como dito antes, não se trata de simplesmente “ouvir”, mas de contar com a presença das vítimas em cada elaboração de proposta e em cada desenvolvimento de ação.

## **Coalizão Latino-americana e Caribenha de Cidades contra o Racismo**

Com relação especificamente à América Latina e Caribe, foram tomadas como base as redes sub-regionais e fóruns de cidades já existentes: Mercociudades, Rede Andina de Cidades, Rede Caribenha de Cidades. Ainda assim, há peculiaridades em cada país e o Brasil é um exemplo disto, por sua imensa diversidade regional e pluralidade cultural, além das questões estruturais de cunho racial, étnico, religioso e de gênero. Participaram da elaboração dos Dez Pontos:

- a. representantes de governos municipais, a saber: Santo André, Brasil (cidade-líder, naquele momento, das Mercociudades); La Paz, Bolívia (Rede Andina); Bogotá, Colômbia (Rede Andina); Morón, Argentina (que logo depois assumiu a liderança das Mercociudades); Montevidéu (cidade-líder).
- b. acadêmicas, atuando como Experts UNESCO, vindo de: México, Costa Rica e Brasil.
- c. lideranças de movimentos sociais e ONGs, notadamente do Uruguai, como o Mundo Afro, notadamente os que se encontram integrados em articulações latino-americanas.

Dentre os maiores desafios que se apresentaram na elaboração dos Dez Pontos, no caso latino-americano e caribenho, para além dos problemas existentes e já conhecidos no tema do racismo, da discriminação e da xenofobia, que se procurou de alguma maneira já ali contemplar, podem se registrar de maneira particular, entre outros:

- a. dificuldades de língua na integração dos diversos países, notadamente com prejuízo do Caribe de fala inglesa e francesa, a mostrar que esta região ainda enfrenta dificuldades advindas dos diferentes processos colonizadores que sofreu;
- b. problemas advindos da estrutura político-econômica dos países, assim como dos respectivos ordenamentos jurídicos, segundo os quais muitas vezes é limitada a esfera de decisão efetiva das municipalidades, por questões orçamentárias, tributárias e co-relatas;

- c. a reconhecida resistência ainda existente na região em lidar de forma mais aberta e sincera com a temática do racismo e da discriminação;
- d. como em outros temas, a extrema desigualdade sócio-econômica existente atualmente;
- e. rejeição em setores da sociedade à plena inclusão, notadamente no campo do emprego, gerando repercussões em cadeia para os demais setores;
- f. a constatação de um ainda relativo envolvimento por parte do mundo acadêmico, com alguns focos de rejeição ou à temática ou à efetivação de medidas que concorram para a superação do quadro atual, como representam, por exemplo, as ações afirmativas.

g.

Como se observa, os problemas enfrentados indicam também a trilha da superação. Assim, à dificuldade de reconhecimento da existência do racismo e da discriminação tem correspondido na América Latina movimentos de afirmação das identidades e que paulatinamente tem se refletido inclusive nas eleições. Ou seja, se a consciência do problema apenas de forma paulatina toma o campo dos perpetradores da discriminação, ao contrário, o campo das vítimas ganha em consciência e organização maior a cada vez.

As redes sub-regionais, se têm andado enfraquecidas, como relataram representantes de cidades participantes de diferentes redes, talvez ao abraçar essa temática possam nela ter um foco de renovação. Já o mundo acadêmico precisará abrir-se à esse chamamento de forma mais plena, sendo interessante lembrar que as maiores universidades estruturam-se elas mesmas em torno de “cidades universitárias”, que bem poderiam tornar-se signatárias do Compromisso da Coalizão de Cidades contra o Racismo.

Ao mesmo tempo, entende-se que as cidades poderão atuar como pólos mobilizadores de transformação do Estado, ao levarem reivindicações aos governos estaduais/provinciais e federais/nacionais, que, uma vez atendidas, lhes permitirão cumprir os compromissos assumidos como signatárias da Coalizão de Cidades, como proposto pela UNESCO.

É apenas o início de mais um empreendimento coletivo, que exigirá empenho e dedicação. De parte da sociedade civil, mais uma vez, o que pode ser oferecido não é



apenas o “poder de agir em concerto”, como ensinou Hannah Arendt, mas a experiência desenvolvida e acumulada diretamente no trabalho cotidiano. Muitas decisões ainda estão se definindo, muitos são os grupos a serem incluídos em suas demandas e em suas possíveis colaborações. Embora seja clara a existência de dois grupos estruturalmente mais marginalizados e excluídos historicamente na América Latina e Caribe, e assim também no Brasil – no caso, os indígenas e os negros afrodescendentes –, a história dos países latino-americanos e caribenhos fez-se por sobre os diferentes grupos que vivem aqui, em ondas sucessivas de nacionalismos e outras formas de busca de homogeneização. Compreender a pluralidade humana existente em nosso continente e encontrar formas efetivas e operacionais de entrelaçar esforços que permitam compreender as necessidades e demandas específicas de cada grupo e atendê-las é um passo na direção da superação do racismo, da discriminação e da xenofobia. É, de fato, um processo de reelaboração de identidades nacionais e, quem sabe, um belo momento de se repensar a própria identidade latino-americana e caribenha em novas bases, que apenas o efetivo reconhecimento de suas gentes poderá permitir.

# Constituição brasileira, direitos humanos e educação\*

## Apresentação

Preliminarmente, gostaria de agradecer à ANPEd e à sua Diretoria, na pessoa de sua presidente, a professora Márcia Ângela Aguiar, pelo convite para proferir esta conferência em momento tão honroso, seja pelo significado das reuniões anuais da ANPEd, seja pelo tema específico deste ano e seu significado para mim. Mas, como bem afirmado pela Diretoria da ANPEd, na apresentação desta reunião anual: “Nesse espaço da 31ª Reunião Anual, serão celebrados os Direitos Humanos e a Constituição Brasileira, cujos parâmetros podem ser apreendidos no conjunto da produção científica da área, e, cada vez mais, afirmados e defendidos nas manifestações político-acadêmicas dos grupos que constituem a ANPEd”.

Ora (fiquei pensando, ao receber o convite), se o tema é de todas as áreas da ANPEd - e o é, e isso historicamente -, o que se poderia dizer nesta abertura que pudesse ser uma contribuição? Lembrei-me então de um texto de Hannah Arendt (1987), essa filósofa que tanto tenho estudado, a cada vez me revelando algo novo. É sobre a amizade. Está no livro *Homens em tempos sombrios*; é o texto dedicado a Gotthold Ephraim Lessing, dramaturgo, filósofo dedicado à estética e crítico de arte, que viveu na Alemanha no século 18.

---

\* Conferência de abertura na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). Foi mantido o tom oral da conferência.

Lessing afirmava que o lugar da verdade era onde as pessoas podem, cada qual, dizer às demais o que “acha que é verdade”, frase que, lembra Arendt (1987, p. 36), “é praticamente impossível na solidão”; poder efetivamente cada um dizer o que “acha que é verdade”, para autora, tanto une como separa os seres humanos, estabelecendo aquelas distâncias (entre as pessoas) que, juntas, compreendem o mundo. Nesse espaço intermediário, no qual cada pessoa se sente livre e confortável para poder dizer em confiança ao amigo “o que acha que é verdade”, é que se constitui verdadeiramente a amizade, constituindo o mundo em sua humanidade e propiciando a busca conjunta da verdade. Por isso, qualquer doutrina ou princípio que tentasse barrar a possibilidade de amizade entre dois seres humanos corresponderia a eliminar as possibilidades da pluralidade e, assim, a eliminar o mundo.

Ao lembrar que Lessing permitiu entender “a relevância política da amizade” (Arendt, 1987, p. 31), Arendt afirma que “a humanidade se exemplifica não na fraternidade, mas na amizade; que a amizade não é intimamente pessoal, mas faz exigências políticas e preserva a referência ao mundo [...]”. A ênfase na fraternidade seria ênfase no mesmo, no homogêneo, reduzindo a pluralidade à singularidade. Porque não busca a identificação de um com o outro, que só interessa à esfera privada, da amizade tomada em sentido mais íntimo e afetivo, a amizade, nesse sentido político, permite a manutenção da diferença e da diversidade, fomentando o diálogo e o debate em campo público. Por isso, a amizade, nesse sentido político, pode ser considerada a base da humanização do mundo e da democracia, não exigindo concordância e homogeneidade, mas, ao contrário, possibilitando abertura para a pluralidade, que se manifesta no diálogo em confiança e na busca da verdade pelo debate.

Assim entendo este espaço e passo a expor “o que acho que é verdade” quanto ao tema desta conferência, como minha contribuição à construção desta amizade pública que se realiza na ANPEd como entidade e em cada reunião anual. Assim, tratarei de aspectos estruturais da relação entre esses dois documentos jurídicos, procurando indicar alguns pontos para reflexão de interesse específico para nós, da educação, no limite de tempo que temos aqui e para cumprir um papel de apenas iniciar os debates, que terão toda a reunião para se desdobrar.

## **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**

O tema da 31ª Reunião Anual da ANPEd celebra os 20 anos da Constituição brasileira, os 60 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os entrelaçamentos de ambos com a educação. São dois documentos jurídicos magnos, um internacional e outro nacional, que têm em comum o fato de haverem sido elaborados em momentos pós-ruptura (Arendt, 1989; Lafer & Fonseca Júnior, 1994).

De fato, a elaboração de direitos com sentido universal vinha desde a Revolução Francesa, mas a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada e proclamada como retorno a uma pauta da humanidade que fora interrompida pela ruptura que o totalitarismo nazista representou. Dessa forma, a Declaração Universal significa o momento fundador da reconstrução dos direitos humanos (Lafer & Fonseca Júnior, 1994).

Da mesma forma, as lutas pela democracia no Brasil eram antigas, mas foram interrompidas pela ditadura militar que se instalou no país em 1964; a Constituição brasileira de 1988 foi elaborada e proclamada após a ruptura que o autoritarismo representou. Assim, significa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil.

Em ambos os casos, a educação tem papel central, exatamente por se tratar de reconstrução. Mais ainda: toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta. Mas, em vez de inventariar a educação em cada um desses documentos, parece ser mais oportuno discutir a relação do internacional com o nacional, uma vez que essas celebrações são tomadas aqui conjuntamente.

Há dois processos no campo jurídico que precisam ser mencionados. Um, de internacionalização dos direitos humanos, no momento de reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial. Outro, de internalização, que se refere à forma como os direitos humanos se relacionam e se impregnam nos direitos reconhecidos e positivados em nível nacional, que está em processo no Brasil e nos demais países signatários da Declaração Universal.

Pela internacionalização dos direitos humanos, o movimento se dá no sentido de expandir, cada vez mais, tudo que permita que, no mundo, cada vez mais seres humanos

possam viver em condições dignas, garantindo o primado de que sejam todas e todos livres e iguais, como proclama o art. 1º da Declaração Universal. Pela internalização, cada país busca as formas de fazer cumprir essas determinações da qual se tornou signatário.

Às críticas feitas à Declaração Universal, de que seriam vagos seus enunciados e, por isso, tenderiam a se tornar mera retórica inócua, o jurista Norberto Bobbio (1992) respondeu explicando que a Declaração Universal é um tipo de “conhecimento histórico profético”. Ou seja, foi o primeiro momento na história da humanidade em que houve o gesto de reunir-se uma significativa diversidade e um importante número de países para determinar o que entendiam como sendo possivelmente universal. Tiveram em mente os limites do momento e deixaram vasta tarefa para ser cumprida. Então, além de ser um conhecimento histórico profético, a Declaração Universal pode ser considerada como princípios de um programa a ser detalhado e cumprido ao longo do tempo, negociando a cada vez o que pode ser considerado universal.

Da mesma forma, nossa Constituição foi fruto da negociação e do acordo possível no momento em que foi promulgada. Reafirmou em si o poder constituinte do povo (art.1º parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”), inovando na temática da possibilidade do exercício da democracia direta por meio da iniciativa popular, não existente em constituições brasileiras anteriores. Ao contrário da Declaração Universal, detalhou vários aspectos que, em outras circunstâncias, poderiam ficar para legislação complementar, em boa parte como forma de prevenir novos assaltos autoritários. Era como se o esforço constituinte daquele momento precisasse ser exaurido - embora não o tivesse sido ao máximo no entendimento de alguns, tanto que há constituintes que rejeitam a proposta que por fim assinam.

A Declaração Universal, sob tutela da Organização das Nações Unidas, vai se desdobrando e se especializando em diferentes grupos de direitos, buscando encontrar formas de proteção dos direitos universais em nível internacional. Foram então elaboradas convenções e pactos, hoje apresentados como seis documentos internacionais fundamentais na proteção dos direitos humanos para todas e todos, sendo considerados os seis instrumentos fundamentais de defesa dos direitos humanos:

- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965);

- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

A Constituição de 1988, em que pesem as inúmeras cautelas que a tornaram tão detalhista, igualmente pediu renovação de legislação que já vinha desatualizada - como o Código Civil, para citar um exemplo - e legislação complementar com valor constituinte, da qual para nós a de maior interesse é, logicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n. 9.394/96, embora existam outros instrumentos legais e normativos, pós-Constituição, que são de alto relevo para nossas tarefas de pesquisa, ensino e cidadania, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Voltaremos a esse ponto.

Nessa relação com a Declaração Universal, é importante mencionar o dispositivo que inclui como parte dos direitos do cidadão e da cidadã o atendimento a direitos estabelecidos no plano internacional. Assim:

Art. 5º, item LXXVIII § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (em 2004 foi aprovada emenda, que introduziu os § 3º e 4º, que não serão aqui tratados).

Assim, na perspectiva da internalização dos direitos humanos, seja a Declaração Universal, sejam documentos complementares, a Constituição Brasileira já previu, em 1988, que fossem incluídos como direitos dos cidadãos e cidadãs brasileiras. Assim, todos esses seis instrumentos fundamentais de proteção e promoção de direitos humanos originários dos debates para regulamentar internacionalmente a Declaração Universal são parte integrante de nossa ordem jurídica e podem ser apoio importante para a educação.

Mais ainda - e gostaria de ressaltar este ponto: a Constituição brasileira de 1988 tem relações importantes com a Declaração Universal e documentos internacionais correlatos que interligam esses documentos de forma profunda, em caminho de mão

dupla, porque a Constituição resultou de processos e desencadeou dinâmicas que, se puderam se valer do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos direitos humanos, acabaram também por ter influência no campo internacional. Vejamos.

A Constituição teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura. O recurso aos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos foi fundamental e muitas vezes crucial tanto para invocar direitos cujo respeito se tinha como evidentes, denunciando assim o arbítrio, como para garantir mesmo a vida dos ativistas que se envolveram no confronto direto com as forças da repressão - e, muitas vezes, nem esse recurso teve como evitar o pior. De certa forma, é como se os aspectos que, da complexa negociação, resultaram mais progressistas da Constituição de 1988 fossem já afiliados à Declaração Universal, direta ou indiretamente, gerando entre os dois documentos ligações indeléveis.

Ao mesmo tempo, os aspectos que não foram diretamente incorporados à Declaração Universal, porque extrapolavam o contexto do que seria próprio à Constituição ou porque não passaram nas negociações ali, constituíram pautas em aberto, em continuidade de processo. Essa mobilização teve repercussão no campo internacional. De fato, o campo internacional se encontra em movimento permanente; vale lembrar que a década de 1990 em especial foi marcada por conferências mundiais voltadas para temas nos quais o Brasil teve grande envolvimento e participação por meio de delegados que levaram o debate em andamento no Brasil, influenciando os encaminhamentos internacionais.

O ponto delicado e relevante no contexto internacional é que todo envolvimento nas conferências, das quais resultam novas declarações e novos programas de ação, sempre ocorreu com dupla inserção dos países, fosse dos representantes governamentais (a cada momento), fosse dos representantes da sociedade civil, entendendo-se que os governos isoladamente, por seu mandato temporário e provisório, não podem representar sozinhos o Estado. Esse tipo de dinâmica leva a novas articulações internacionais, e, enquanto os governos se relacionam via diplomacia, a sociedade civil se relaciona por meio dos fóruns que eleger para seus debates, como o Fórum Social Mundial, para citar o exemplo mais notável.

Algumas das conferências internacionais levadas a cabo nos anos de 1990 com importantes repercussões no campo jurídico internacional e nacional podem ser mencionadas brevemente, como forma de indicar o muito trabalho a realizar nessa perspectiva de pensar a educação de forma ampla, inserida em um contexto internacional, na perspectiva de conquistas de direitos, no plano individual e coletivo, enquanto se fortalece a democracia.

No campo da educação - e para colocarmos um marco temporal nesse processo de dupla mão entre o nacional e o internacional -, vale mencionar 1990, quando o Brasil participou da elaboração e assinou a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. Essa e conferências correlatas posteriores no campo da educação têm levado o Brasil a buscar atender compromissos internacionais assumidos que encontram profunda relação com as reivindicações internas, em nível nacional. Assim, pode-se afirmar que nos últimos 18 anos medidas voltadas para o pleno atendimento do direito à educação têm sido encaradas como política de Estado e não de governo, promovendo ganhos substanciais nos esforços realizados.

No campo social mais amplo e em sua relação com as conquistas internacionais que tiveram repercussão na educação, uma primeira vertente a mencionar é o fortalecimento dos movimentos indígenas, a partir da realização da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, que se realizou como organização politicamente autônoma, em paralelo à Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a “Rio-92”. Marcos Terena, líder indígena brasileiro, foi o coordenador geral dessa Conferência, da qual resultou a “Carta da Terra”, que incorporou 109 recomendações feitas por 700 indígenas de todo o mundo, e a “Declaração da Kari-Oca”, assim denominados os resultados da reunião por haver sido realizada na denominada “Aldeia Kari-Oca”, a trinta quilômetros da cidade do Rio de Janeiro (Terena, 2008).<sup>1</sup> Essa conferência, que se afirmou como marco internacional, fortaleceu a emergência de novos participantes indígenas e de novas relações políticas na arena social, sendo que alguns dos protagonistas têm gradativamente sido reconhecidos como interlocutores na arena educacional, assumindo cada vez mais significado e espaço nos debates sobre a educação nacional. Para analisar as relações entre o nacional e o internacional, vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 já havia incorporado grandes conquistas de



direitos dos indígenas, em particular com relação ao respeito aos seus modos próprios de educação e aprendizagem, de valorização das línguas e culturas indígenas. Contudo, a presença internacional tratando do tema fortaleceu o que já era, então, aqui, letra constitucional.

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, é outro exemplo da relação do campo social nacional com o internacional. Trouxe grande impacto ao tema da educação em direitos humanos, o qual foi um dos focos da conferência, além de sua influência nas políticas públicas de segurança e promoção de direitos humanos como um todo, campos de pesquisa e trabalho que têm, frequentemente, relação com o campo educacional. Uma dessas influências é a relação com os direitos das mulheres (*Women rights are human rights*) e com a temática antirracista, repercutindo posteriormente em outra iniciativa da ONU, a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, que trouxe impacto na educação, seja pela proposta de inclusão de ações afirmativas (entre elas as cotas), seja no sentido de fortalecer o processo de aprovação da lei sobre ensino de história da África, recentemente modificada para inclusão da temática indígena. Retornaremos a este ponto.

Outra vertente importante, insuficientemente tratada na educação, ainda, é a Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo em 1994, e a Conferência Mundial sobre Mulher e Desenvolvimento, realizada em Pequim em 1995; são referências de ainda outra vertente de educação em/para direitos humanos que trata de questões de gênero, de direitos sexuais e reprodutivos, da condição da mulher, estruturadas a partir da organização e das demandas dos movimentos de mulheres e organizações da sociedade civil. Inclui-se aí, por exemplo, a temática da descriminalização do aborto e de métodos contraceptivos, sendo inexplicável como tem sido deixada ao largo, com tão pouca atenção, no campo da educação, em que numericamente predominamos nós, mulheres.

Da mesma forma, a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em 1994, trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento de mais essa vertente de educação, em que se combinam direitos reconhecidos pela Constituição brasileira e a Declaração Universal.

A Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social realizada em Copenhague, em 1995, trouxe o debate sobre as relações entre o desenvolvimento, até então tomado mais em sentido econômico, e o ser humano como centro desse desenvolvimento, indicando o papel da educação nessa visão, então incipiente, de desenvolvimento humano.

### **Entre o internacional e o nacional: algumas conquistas e desafios**

É interessante debruçarmos nossa reflexão, agora, sobre alguns exemplos. Tomemos os direitos indígenas. Em paralelo e em interação com o movimento contra a ditadura, na época em que se intensificava a luta em prol da anistia, na segunda metade dos anos de 1970, iniciou-se movimento que reunia então jovens lideranças indígenas, reivindicando autonomia a toda tutela, fosse do Estado (seu tutor jurídico, pela ordem constitucional), fosse de instituições religiosas (em relação, por exemplo, à presença do Conselho Indigenista Missionário - CIMI) ou mesmo acadêmicas (nas delicadas relações com pesquisadores em geral e antropólogos em especial). Era o nascimento da União das Nações Indígenas (UNI). Essas jovens lideranças articularam-se com líderes indígenas com tradição, porém sem circulação no meio não-indígena, e com lideranças políticas não-indígenas respeitadas nacionalmente, mas sem tradição no tema, em um processo histórico de autorrepresentação que resultou em importantes avanços na Constituição de 1988. As reservas que tinham em relação a alguns dos antigos defensores dos povos indígenas foram, no processo constituinte, superadas pela negociação democrática, e, fortalecidos como protagonistas no processo, auxiliando a determinar novos rumos, tanto no cenário nacional quanto internacional, onde haviam ido buscar reforços para as conquistas internas. Um exemplo que diz respeito diretamente a nosso campo é o parágrafo 2º do artigo 210, que estabelece que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Como parte do processo, algumas dessas lideranças passaram a ter assento em fóruns internacionais da ONU e da sociedade civil, com alta respeitabilidade, levando os resultados aqui obtidos para influenciar a definição de direitos indígenas no mundo. Para citar dois exemplos, Marcos Terena e Azelene Kaingang.

Tratando-se de processo dinâmico, seu desenvolvimento trouxe novas conquistas, como as que se veem na LDB (lei n. 9.394/96), com um capítulo específico para a educação indígena, e repercussões ainda em processo, como: participação de representação indígena no Conselho Nacional de Educação, sendo a primeira representante indígena a professora Francisca Novantino D'Angelo, a Chiquinha Pareci, no mesmo momento em que pela primeira vez o Conselho Nacional de Educação passava a ter representação afrodescendente, na pessoa da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; inclusão dos Referenciais Curriculares Indígenas como parte das diretrizes curriculares nacionais; cursos de formação de professores indígenas, além de outras medidas correlatas.

Esse é um dos impactos mais evidentes da interação das garantias jurídicas internacionais com as conquistas nacionais, quando pensamos que, em mais de 500 anos de história pós-ocupação portuguesa, aqueles que aqui se encontravam apenas agora começam a ver horizonte de realização de seus direitos. Ao mesmo tempo, são ainda insuficientes os esforços efetivos para que o trabalho nas escolas não-indígenas pare de simplificar, em um homogeneizante “o índio”, a presença de cerca de 240 diferentes grupos, falando mais de 180 línguas<sup>1</sup>.

Outro exemplo é a presença da temática sobre direitos humanos e tolerância no campo da educação. A temática dos direitos humanos tradicionalmente esteve ligada, em termos acadêmicos, ao campo da ciência política, do direito, da sociologia, sobretudo pela íntima vinculação com temas de Estado, como a questão das violações de direitos civis e políticos, quando em situação de regimes de exceção; ou no contexto da violência social, como em casos de atuação das polícias e situações nas prisões, entre outros. Mas a presença da educação nesses temas foi ganhando papel próprio no mundo e em particular no Brasil, não apenas, como às vezes nos reivindicavam a nós do campo da educação, para oferecer “suporte didático” ao que pretendiam fazer.

Nesse sentido, o modo pelo qual se tem dado a mobilização político-educacional no Brasil, bem como as pautas que têm sido discutidas desde o Manifesto dos Pioneiros,

---

<sup>1</sup> Exemplo da insuficiência ainda presente no tratamento da questão indígena no campo educacional é o pouco número de indígenas que completaram o ensino superior e o número ainda menor de indígenas que chegaram ou cursam a pós-graduação. O grupo de pesquisa que coordeno conta, por exemplo, com Daniel Monteiro Costa, o Daniel Munduruku, como pesquisador, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, mas lamentavelmente ainda se trata de um dos raros casos.

de 1932, e desde a Campanha em Defesa da Escola Pública, nos anos de 1950, para tomar dois marcos históricos, fizeram com que os educadores ligados a essa temática criassem modos próprios de trabalho; há de fato uma diversidade interna notável, construindo diferentes articulações internacionais, auxiliando a propor temas, influenciando pautas, porque se dá uma prática de buscar excelência acadêmica e ao mesmo tempo manter constante diálogo com as forças sociais, em particular movimentos sociais ligados aos diversos temas em que atuamos.

Para dar um exemplo, a elaboração do documento Pluralidade Cultural, tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em aplicação por todo o Brasil desde 1997 (o qual é aqui apresentado como exercício, que gostaria de expor com toda modéstia, como responsável pela proposta e redação de seu conteúdo, como sabem), foi realizada com base em reivindicações históricas de movimentos sociais diversos; tomou como fonte de inspiração documentos de diversas agências da Organização das Nações Humanas, como o Centro de Direitos Humanos, ligado ao Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU, em Genebra, e em especial a Unesco, em Paris, com quem já mantinha colaboração desde 1994.

As experiências e documentos internacionais foram importantes para trazer possibilidades de abordagens que, combinadas ao trabalho da equipe dos PCN e ao debate em andamento no Brasil, permitiram a elaboração de uma proposta inovadora; esta retornou ao campo internacional, por um lado, com uma abordagem própria da temática da pluralidade cultural como ponto de partida para a compreensão do universal, tanto no que se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto ao universal no sentido nacional, da cidadania brasileira. A questão que perpassou todo o documento foi como a atenção a temas étnico-raciais - e mais especificamente relativos à diversidade cultural - poderia ser relevante para o conjunto da população brasileira, para a formação de todo e cada cidadão e cidadã de forma crítica.

Para solucionar essa questão no âmbito específico daquele documento curricular, foi necessário trazer e elaborar referenciais teóricos de diversas disciplinas, o que se mostrou particularmente relevante pelo caráter de tema transversal do mesmo. Um dos resultados dessa elaboração teórica consubstanciou-se na contribuição especificamente ligada à afirmação de que a pluralidade humana é a base da democracia. Por exemplo, em Hannah Arendt (1989) havia importante fonte a explorar, em sua análise sobre o

totalitarismo, a qual explicita como a intolerância ao diverso estabeleceu os piores e mais terríveis regimes totalitários do século XX, a ponto de promover o genocídio, como no caso do Holocausto, um dos focos de seu estudo. Assim também a relevância das múltiplas abordagens, na direção não de um universal fechado, mas de algo em construção como um multiverso, foi possível trazer de Norberto Bobbio (1992). Trata-se, assim, de um tratamento do tema que parte do cotidiano (e outras abordagens referentes à filosofia ou à sociologia do cotidiano seriam possíveis) para construir a compreensão não apenas do universal, mas da própria inserção internacional. Essa abordagem da diversidade como ponto de partida para o tratamento dos direitos humanos, do ponto de vista educativo, acabou tendo influência internacional<sup>2</sup>.

Além disso, na perspectiva de política de Estado que atendia a demandas históricas dos movimentos sociais, com sua aplicação atravessando diferentes governos, de diferentes partidos, esse documento também abriu caminho para que fossem promulgadas e aplicadas duas leis posteriores, mas igualmente de reivindicação antiga: a) lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, modificando a LDB; b) em março de 2008, nova alteração do mesmo dispositivo da LDB foi introduzida pela lei n. 11.645/08, que deu nova redação ao mesmo artigo da LDB, já alterado pela anterior (revogando-a assim).

Mais polêmico, a pedir ainda encaminhamento no campo legislativo brasileiro, e voltando ao artigo 210 da Constituição Federal, mas agora em seu parágrafo 1º, trata-se de exemplo que perpassa as seis décadas da Declaração Universal, lembrando apenas o que é do conhecimento de todos (por isso, perdoem porque vai de forma simplificada).

No artigo 26, item 3, da Declaração Universal, é afirmado o direito prioritário dos pais de escolher o gênero de educação que darão a seus filhos. Pois bem; esse artigo foi lembrado no Brasil quando de interesse de alguns grupos e tem sido esquecido exatamente quando é do interesse republicano. Foi lembrado no momento da promulgação da primeira LDB, a lei n. 4.024/61, e tem sido negado no que se refere ao ensino religioso nas escolas públicas.

---

<sup>2</sup> Em 1998 e 1999, fui representante do Grupo de América Latina e Caribe (GRULAC), junto ao Grupo de Trabalho Temporário para Educação em Direitos Humanos, do Conselho Executivo da Unesco, ocasião em que foi possível expor essa abordagem, juntamente com a desenvolvida no Manual Direitos Humanos no Cotidiano, que coordenei, a partir da USP, para a então Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, como colaboração com a UNES-CO (Fischmann, 1998).

Como é sabido, o projeto de lei apresentado em 1948 por Clemente Mariani para regulamentar o dispositivo constitucional que pela primeira vez atribuía à União a atribuição de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional trazia um projeto de uma escola pública laica, expandida para oito anos obrigatórios, em vez dos quatro do curso primário de então; era proposta como uma escola igual para todos, sem a presença da iniciativa privada nesse nível de ensino, embora não se negasse essa presença em outros níveis.

Ao longo da década de 1950, os mais diversos interesses fizeram com que esse projeto de lei ficasse engavetado; ao ser retomado, o segundo substitutivo de Carlos Lacerda utilizou a formulação da Declaração Universal para justificar a continuidade da iniciativa privada, com ênfase na possibilidade da garantia da escolha religiosa das famílias, se quisessem que seus filhos recebessem esse tipo de formação, garantindo assim a permanência das escolas, particulares ou comunitárias, como mais tarde a LDB 9.394/96 caracterizaria de tipo confessional. Os tempos eram de Guerra Fria e a perspectiva de “arrancar os filhos ao seio das famílias”, ainda que no sentido simbólico, por tratar de uma escola igualitária, encontrou eco. Não à toa, a lei n. 4.024 foi aprovada em dezembro de 1961, já em clima político tenso e dividido no Brasil.

Ora, com a expansão do antigo primário para oito anos, finalmente, e com as mudanças econômicas - em particular a partir do chamado Plano Collor -, escolas religiosas entraram em crise financeira. Adicionalmente, houve uma mudança acentuada, crescente e relativamente rápida da composição populacional no que se refere à afiliação religiosa, crescendo de forma notável o grupo evangélico, numa denominação mais ampla, como indicam os dados do IBGE.

Passa então a recrudescer a pressão, por parte da Igreja Católica Romana, em especial, pelo ensino religioso nas escolas públicas, com casos notáveis por sua inconstitucionalidade: Rio de Janeiro (Cunha, 2008) e São Paulo (Fischmann, 2008). O que se encaminha, então, é feito ao arpejo de diversos dispositivos constitucionais e mesmo desse próprio dispositivo da Declaração Universal, do direito da família de escolher a educação dos filhos, para articular essa Declaração internacional e a nossa Constituição.

Isso porque ao princípio constitucional de que a matrícula é facultativa para o estudante - que traz assim o direito da família à escolha do gênero de educação que

quer dar a suas filhas e filhos - não tem correspondido, em estados e municípios em que se aplica, o efetivo direito à manifestação dos pais e dos estudantes, o que se faria pela manifestação expressa de sua opção por matrícula no ensino religioso. Estudos recentes demonstram que os estudantes sequer são informados dessa liberdade que têm garantida, de escolher se querem ou não assistir a aulas de ensino religioso; ou, pior ainda, a estrutura como o ensino religioso é oferecido sequer permite que os estudantes, em particular os mais jovens, das séries iniciais, tenham qualquer possibilidade à facultatividade, tornando o ensino religioso evidentemente inconstitucional. O constrangimento é a norma na prática, como se todos estivessem automaticamente matriculados, e manifestar sua discordância pode se constituir em tarefa inglória, a menos que se recorra à Justiça.

Observe-se que, se nos anos de 1950 a atenção ao campo internacional para alguns grupos foi conveniente a insistência no tema do direito de escolha dos pais em prol da iniciativa privada, nos anos de 1990 e de forma acirrada na primeira década do século 21 esse tema tem sido deixado totalmente ao largo de qualquer consideração das questões internacionais, como a temática das minorias religiosas. De fato, a queda do Muro de Berlim e a mudança da bipolaridade para as polaridades indefinidas e difusas (Lafer & Fonseca Júnior, 1994) têm correspondido a um campo internacional tenso, onde conflitos com motivação religiosa têm sido frequentes. Tão forte manifestouse essa tendência, já com a Guerra dos Bálcãs, que a ONU proclamou a Declaração Internacional sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, que ampara todos os estudantes, de todos os níveis, desse tipo de constrangimento, exposição, discriminação e sofrimento por que hoje passam. Ademais, a própria análise do tema em relação à Constituição Federal de 1988 demonstra que atualmente o único caminho que possibilita o pleno respeito dos direitos humanos dos estudantes do ensino fundamental (e médio, já que alguns estados extrapolaram o enunciado do art. 210, parágrafo 1º) é a apresentação de uma proposta de emenda constitucional que suprima esse dispositivo da Constituição.

## **Avanços jurídicos brasileiros e campo internacional: via de mão dupla**

Assim como o documento Pluralidade Cultural recebeu e levou influência ao campo internacional, há diversos exemplos que poderiam ser trazidos dessa via de mão dupla que é a inserção do Brasil no meio internacional que trabalha pela conquista de direitos.

A temática das cotas para negros e indígenas também tem exibido o quanto o campo jurídico internacional pode influenciar. Os princípios que regem a DUDH e documentos correlatos são marcados pela busca da equidade e uma visão distributiva de justiça. É claro que a questão fica complexa, frente a um mundo marcado pela desigualdade (no Brasil, o grau de desigualdade é ainda impressionante, mas quando consideramos a estrutura mundial infelizmente não estamos sozinhos), pela injustiça social, pelos muitos sacrificados pelos poucos, pelo cinismo da negação direta ou indireta dos direitos dos outros se os “meus” estão atendidos.

Mas no contexto das análises que nós, pesquisadoras e pesquisadores, podemos oferecer, é preciso reafirmar o direito à igualdade material, que pede que sejam adotadas ações afirmativas - e as cotas aí se encontram - voltadas para atender grupos nas singularidades e necessidades historicamente construídas de cada um. Isso de forma a garantir bases efetivas para a democracia, pelo reconhecimento do valor insubstituível da contribuição de cada grupo à composição política da sociedade. Esse debate vem amparado em documentos internacionais, como a já citada Convenção contra o Racismo, bem como a Convenção e Programa de Ação de Durban que resultou da Conferência Mundial contra o Racismo realizada na África do Sul em 2001.

Aparticipação brasileira nessas iniciativas internacionais tem sido marcante, reconhecida mundialmente, não como exemplo de uma suposta democracia racial, o que não somos mesmo, mas como exemplo de enfrentamento do problema, de construção de análises, de estudos e argumentos que têm auxiliado a avançar o campo. São exemplos: a presença brasileira na transição de estratégia da UNESCO mundial, de redes regionais sobre tolerância para a estruturação de coalizões regionais de cidades contra racismo, discriminação e xenofobia.<sup>3</sup> Também se incluem aqui as mobilizações

---

<sup>3</sup> Atuei nas duas estratégias, envolvendo outros colegas do Brasil e América Latina como um todo. As redes sobre tolerância tinham foco mais acadêmico, enquanto as coalizões são centradas nas cidades e têm nas cidades as protagonistas (Lazarev & Fischmann, 2007).



que levaram ao firme posicionamento latino-americano contra a mercantilização do ensino superior, como definido na última reunião realizada em Cartagena. Ou ainda a participação brasileira na definição dos termos da Convenção dos Direitos das Crianças, que foi aprovada e assinada mundialmente depois de nossa Constituição de 1988; beneficiou-se dos debates aqui havidos e que, mediante diversos testemunhos,<sup>4</sup> reconhece a forte influência do movimento brasileiro em prol dos direitos de crianças e adolescentes, motivo pelo qual o Estatuto da Criança e do Adolescente também é considerado pioneiro em nível internacional.

Por essa presença brasileira tão marcante, é possível dizer que: (a) estamos plenamente inseridos na internacionalização dos direitos humanos, inclusive no caso da educação (participação em Jomtien, influência na convenção dos direitos das crianças etc.); (b) o processo de internalização dos direitos humanos no Brasil é antigo e, no caso da educação, seu atendimento vem sendo buscado, embora com pontos ainda de conflito, de complexidade variável; (c) a participação brasileira permitiria falar em uma “externalização” de nossas conquistas e processos nacionais. Ou seja, no processo de internacionalização, não somos passivos receptores de decisões internacionais ou meros participantes formais; temos estado presentes de forma ativa nas decisões internacionais que, levando nossas influências, retornam ao Brasil, vindo moldar ou aperfeiçoar nossa ordem constitucional, baseada na Constituição brasileira de 1988; tal fato se dá, recordemos, em particular pela presença dos movimentos sociais e da interação histórica desses com a diplomacia brasileira. Como diz Celso Lafer (2005), o Brasil não pode sobreestimar seu papel internacional, mas não pode também subestimar-se, já que é um país respeitado nesse campo.

---

4 Ver, por exemplo, apresentação da então diretora-geral do UNICEF (Gibbons, s.d.).

## Para finalizar, algumas propostas e reflexões

Apoetisa Emily Dickinson (1985, p. 45) ensina que

A água se aprende pela sede; [...]

A paz pela luta que se teve;

Por campos In Memoriam, o amor -

Os pássaros, pela neve.<sup>5</sup>

Aprendemos os direitos humanos pela violação, já ensina a literatura jurídica. Muitas vezes é a violação que alerta e faz perceber o direito que tínhamos e nem sabíamos. Mas na educação podemos atuar no sentido de que nossas pesquisas e nossas práticas auxiliem a formar essa consciência do direito a ter direitos, de que fala Hannah Arendt; a formar o conhecimento, desde cedo, dessas construções históricas que fazem a história humana, nos intervalos das diferentes opiniões, porque é a história que se constroi com diálogo e negociação, por meios não-violentos, ainda que muitas vezes possam ser conflitivos e de difícil negociação.

Propugnar que em nosso país todos possam ter conhecimentos de seus direitos é algo ligado inextricavelmente ao direito à educação. Reivindicar que o texto da Declaração Universal e os trechos da Constituição Federal de 1988 ligados à educação sejam distribuídos para todas as crianças é simples: os cartórios, ao registrar cada novo brasileiro, cada nova brasileira, poderiam dar as boas-vindas oferecendo os dois documentos junto com a certidão de nascimento, pois ali começa uma nova cidadania.

Livros didáticos, para todos os níveis, podem trazer os textos desses relevantes documentos jurídicos em suas capas ou como anexos. Os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, podem ter murais com os textos, podem distribuir pelas salas os temas. Propor que as universidades possam levar a seus estudantes o debate do papel da ciência no cumprimento dos direitos humanos. Por exemplo, o art. 27 propõe como direito humano o direito a participar do progresso científico - como está sendo feito isso em nossas IES?

---

<sup>5</sup> Do original: Water, is taught by thirst./ Land - by the Oceans passed./ Transport - by throe - / Peace - by its battles told - / Love, by Memorial Mold - / Birds, by the Snow.

Podemos e devemos propor linhas de financiamento específicas para interações ousadas e inovadoras, tanto junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) quanto às fundações de amparo à pesquisa estaduais (FAPs). Há uma arqueologia do saber sobre direitos humanos em sua relação com educação que está por ser realizada coletivamente - como houve um Projeto Genoma, é factível e importante uma grande cooperação em que possamos trabalhar juntos nesse sentido.

Por que não levar aos órgãos em que temos representação a proposta de programas especiais de financiamento de pesquisa; editais, ao CNPq, à CAPES e às fundações de apoio às pesquisas, em termos de avaliação, do debate de relevância social - em outras áreas se coloca a questão de patentes; para nós, o que é essa influência de agitar o debate e a opinião pública, impactando a política nacional? A imensa diversidade presente aqui, nos diversos grupos de trabalho e estudo da ANPED, eles próprios frutos de longo processo histórico, abordam as muitas vertentes do direito à educação ou da educação como direito e que podem servir de base para propostas inovadoras de políticas públicas que entrelacem os direitos universais e tudo que nossa Constituição proclama e garante.

Hannah Arendt (1981), em *A condição humana*, destaca que há relação entre dois pares de características do processo de toda ação que precisam ser ponderados: a irreversibilidade e o poder de perdoar; e a imprevisibilidade e o poder de prometer. Se a questão do perdão hoje escapa ao escopo da reflexão, por envolver outras dinâmicas de alto relevo para a educação - como a reconciliação e seu impacto nas identidades e na política -, a questão da promessa é central aqui. Porque toda elaboração de um documento jurídico é uma promessa e, como discutido entre os juristas, fica a questão de como uma geração pode determinar o que a outra deve ou não fazer.

O jurista Ronald Dworkin (1978), por sua vez, pergunta qual a base ética para legislarmos e legarmos normas para as futuras gerações; e complementa a indagação: entenderão elas, as futuras gerações, o que se quis dizer? É válido o gesto?

Entendo que é nesses espaços existentes entre gerações que cabe dizer também o “eis aqui o que acho que é verdade”, construindo nesses espaços de amizade política que são, então, também temporais. Ou, para fazer um voto, à Brecht, de que os que virão depois de nós - no tempo em que o ser humano seja efetivamente amigo e parceiro do ser humano em todo o mundo - possam pensar em nós com simpatia,

compreendendo tudo por que lutamos e em que acreditamos, a ponto de a essas lutas dedicarmos nossas vidas.

Obrigada à ANPEd, mais uma vez, e a todas e todos que, nesta noite, aqui estão.

## Referências

ARENDDT, Hannah. A condição humana Trad. Roberto Raposo; introd. Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. Homens em tempos sombrios 1ª reimpressão. Trad. Denise Bottman; posfácio Celso Lafer. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. Origens do totalitarismo Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos 12ª tiragem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pluralidade Cultural Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas transversais. Brasília: Secretária de Ensino Fundamental/MEC/UNESCO/PNUD, 1997.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Manual direitos humanos no cotidiano (Roseli Fischmann, Coordenadora geral). Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos/Unesco/USP, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh\\_2.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf) Acesso em 14 out. 2008.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. SENADO FEDERAL. lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em 14 out. 2008.

BRASIL. SENADO FEDERAL. lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em 14 out. 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino religioso no Rio de Janeiro: história e conjuntura política. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 105-131.

DICKINSON, Emily. Uma centena de poemas Edição Bilingüe. Trad., intr. e notas Aíla de Oliveira Gomes. Apres. Paulo Rónai, Pref. Ashley Brown. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

DWORKIN, Ronald. Taking rights seriously Cambridge: Harvard University Press, 1978.

FISCHMANN, Roseli. Estratégias de superação da discriminação ética e religiosa no Brasil. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs.). Direitos Humanos no Século XXI São Paulo: MRE/IPRI, 1998. p. 959-985.

\_\_\_\_\_. Do transversal ao inconstitucional: o caso da normatização do ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo após 2001. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 132-152.

GIBBONS, Elizabeth D. The Convention on the Rights of the Child and Implementation of Economic, Social and Cultural Rights in Latin America S.d. Disponível em: <<http://www.capabilityapproach.com/pubs/Gibbons07.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2008.

LAFER, Celso. A internacionalização dos direitos humanos - Constituição, Racismo e Relações Internacionais. Barueri: Manole, 2005.

\_\_\_\_\_.; FONSECA JÚNIOR, Gelson. Questões para a diplomacia no contexto internacional das polaridades indefinidas (notas analíticas e algumas sugestões). In: FONSECA JÚNIOR, Gelson; CASTRO, Sergio Henrique Nabuco de. Temas de política externa brasileira II V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Fundação Alexandre de Gusmão/ Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais, 1994. p. 49-77.

LAZAREV, Serguei; FISCHMANN, Roseli. From tolerance to intercultural dialogue: an interview. In: Dossier Kelman - Notan dum Libro 9 São Paulo/Porto, jun. 2007. p. 62-63. Disponível em: <[www.hottopos.com](http://www.hottopos.com)>. Acesso em: 14 out. 2008.

ONU. Charter of the United Nations. We the peoples of the United Nations... United for a Better World. San Francisco: 1945 Disponível em: <<http://www.un.org/aboutun/charter/>>. Acesso em: 13 out. 2008.

TERENA, Marcos. Entrevista. In: “Indígenas querem ser ouvidos sobre combate à mudança climática”, Rádio ONU Disponível em: <<http://www.thebrasilians.com/mostracoluna.php?colunista=16>>. Acesso em: 12 out. 2008.

UNESCO. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Publicação USP Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2008.

UNITED NATIONS. Universal Declaration of Human Rights Portuguese, 1948. In: Office of High Commissioner for Human Rights - Portuguese version. Source: United Nations Information Centre. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 13 out. 2008.

## Nas escolas, não: entrevista de Roseli Fischmann

ARLETE SALVADOR<sup>1</sup>

A livre-docente em educação e professora da Universidade de São Paulo Roseli Fischmann andou preocupada nas últimas semanas. Ela temia que os conflitos surgidos com a atitude do bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, que chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, e da represália dos católicos, apedrejando templos, chegassem às escolas públicas onde existe ensino religioso. “Não podemos deixar que as crianças sejam alvo de disputas que nem sempre envolvem interesses puramente espirituais”, afirma. Integrante do “Roster of Experts” do Centro de Direitos Humanos da ONU, como especialista em assuntos envolvendo educação e direitos de minorias, Roseli acredita que o ensino religioso, obrigatório para as escolas públicas elementares (e facultativo para os alunos), pode transformá-las em campos de conflito de crenças. “Na maior parte dos Estados, o ensino religioso é resultado de acordos de gabinete feitos em época de eleição”, diz ela. “Não se sabe o que está sendo ensinado, como e por quem”.

---

1 Entrevista à Revista VEJA, *Páginas Amarelas*, 8 de novembro de 1995, p. 7-9, realizada após a promulgação da Constituição Federal de 1988, um pouco mais de um ano antes da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB-EN). Assim, por exemplo, aparece ainda a terminologia “escolas públicas de 1º grau”, que equivale ao “ensino fundamental”, como a LDB-EN veio a denominar esse nível de ensino, entre outras defasagens ocasionadas por quase trinta anos de distância entre a presente publicação e a original. Vale o mesmo para a falta de linguagem inclusiva, que não se cogitava, ainda, naquele momento. Contudo, a atualidade e valor da maior parte das questões e argumentos apresentados nas respostas, recomendou retomar a entrevista na obra atual.

Integrante de uma comissão designada pela Secretaria de Educação de São Paulo para estudar a regulamentação do ensino religioso no Estado, Roseli acha que as escolas públicas deveriam garantir aos alunos liberdade para manifestar suas crenças, aprendendo a respeitar o direito do outro de acreditar em algo diferente. Assim, diz, ninguém mais chutaria uma imagem religiosa. Para ela, no entanto, isso dificilmente será conseguido numa escola pública cujo ensino religioso contempla algumas religiões e discrimina outras. “Só o Estado laico, que é uma conquista da democracia, garante a todas as crenças a liberdade de existir e atuar na sociedade”, defende. Aos 42 anos, divorciada, dois filhos, Roseli há nove anos vem estudando o problema das minorias étnicas e religiosas no País e nas escolas públicas em especial.

**VEJA** – *Por que a imagem do pastor Von Helde chutando Nossa Senhora Aparecida provocou tanta reação?*

**ROSELI** – Chutar um símbolo religioso é uma atitude lamentável e inaceitável. Mas ficou evidente nesse episódio que a questão religiosa serviu de pano de fundo para interesses que não eram apenas espirituais. A Rede Globo, que fez questão de reproduzir a cena em seus telejornais, e a Rede Record, do bispo Edir Macedo, travam uma luta no campo das comunicações. E boa parte dos órgãos de imprensa embarcou na onda, fazendo uma cobertura sensacionalista. De qualquer forma, o caso revelou o alto potencial de conflito da questão religiosa no Brasil. Temos a tendência de ver o nosso país como uma terra pacífica, onde não há preconceitos e as diferentes manifestações culturais podem conviver em harmonia. Não é verdade. Há muitos conflitos não resolvidos e latentes na vida brasileira, e a religião é um deles. Essas questões ficam escondidas sob o manto da passividade e da cordialidade. Quando vêm à tona, é como se fosse uma explosão, que pode trazer uma violência igual ou até maior do que o fato que a provocou.

**VEJA** – *Os conflitos religiosos podem se tornar mais frequentes?*

**ROSELI** – Não quero ser alarmista, mesmo porque não posso adivinhar o futuro, mas acho possível. Não somos uma ilha. Basta olhar ao redor e ver o que acontece no mundo. Uma pequena localidade no Brasil é um microcosmo do que acontece lá fora. Atualmente, cerca de 80% dos conflitos armados existentes no mundo são motivados por razões étnicas ou religiosas. A questão religiosa, em particular, é um campo minado.



**VEJA** – *Como é possível evitar o acirramento dos conflitos religiosos?*

**ROSELI** – A Constituição Federal (1988) garante a liberdade de crença e manifestação religiosa, o que considero um direito fundamental da pessoa humana. No entanto, acredito que deveria haver alguns limites a essa manifestação, a exemplo do que acontece com a liberdade de expressão (de pensamento). Os meios de comunicação têm a sua liberdade garantida na Constituição, por exemplo, mas estão sujeitos à Lei de Imprensa, que estipula limites à sua atuação para proteger aqueles que possam sentir-se ofendidos com a divulgação de alguma informação. Como professora, eu também tenho liberdade de cátedra, o que não significa que eu possa entrar numa sala de aula, fechar a porta e dizer qualquer coisa que quiser. Se eu discriminar um aluno, ou reprová-lo injustamente, posso ser processada por isso. Há um equilíbrio de direitos nesses casos. Não é o que acontece no campo religioso. Não há limites para o que uma pode dizer no púlpito. Não estou defendendo o autoritarismo. Proponho apenas que o que acontece dentro das igrejas seja sujeito a algum tipo de regulamentação.

**VEJA** – *A obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas de 1º grau, como está previsto na Constituição, pode agravar a situação?*

**ROSELI** – Acredito que sim. Afinal, a educação religiosa compete às famílias e às igrejas, não ao Estado. Houve muitos avanços na História da humanidade, a conquista do Estado laico é uma delas. A História mostrou que só a separação entre o Estado e a Igreja assegura a livre manifestação de qualquer fé religiosa. É uma garantia às próprias religiões de poder existir e atuar livremente na sociedade. Será que queremos ver nossos filhos envolvidos numa disputa religiosa dentro da escola? Eu, pelo menos, não quero. A obrigatoriedade do ensino religioso, temo, poderia transformar a escola num campo de guerra entre as religiões, e a criança como alvo.

**VEJA** – *A senhora é contra o ensino religioso nas escolas públicas?*

**ROSELI** – Acho que se trata de uma discriminação contra os alunos das escolas públicas, já que a norma constitucional não vale para as escolas privadas. Temos então uma situação desigual em que as crianças cujos pais têm dinheiro para pagar a escola, em geral procuram aquelas instituições mais próximas à sua formação religiosa, enquanto pais sem recursos não têm essa opção. Muitos judeus que podem pagar a mensalidade

escolar, por exemplo, podem escolher educar os filhos numa escola com orientação judaica. Alguns metodistas, ou outras denominações cristãs, podem fazer o mesmo. Alunos carentes que vão para as escolas públicas, não têm essa possibilidade. Em alguns lugares, são obrigados a participar das atividades religiosas, muitas de uma confissão religiosa específica, porque nem são informados de que semelhantes atividades são facultativas. Tal obrigatoriedade para as escolas deveria ser revista, porque tem sido confundida como se fosse obrigatoriedade para o aluno. O ensino religioso em escolas públicas já está implantado em muitos Estados, sem que se saiba o que está sendo ensinado, como e por quem. Em muitos casos, foi resultado de acordos feitos em gabinetes entre governantes e representantes de determinadas igrejas, em véspera de eleição.

**VEJA** – *O que aconteceu em São Paulo para que o ensino religioso não fosse implantado como em outros Estados?*

**ROSELI** – O ensino religioso em São Paulo existe há muito tempo, mas a Igreja Católica tentou ficar com a exclusividade. Como São Paulo é muito grande e multicultural, um ensino religioso que contemplasse apenas uma igreja encontrou uma justa reação em grupos minoritários, que aqui são muito organizados e ativos. O resultado disso é que São Paulo é o único estado do País onde há uma comissão, da qual faço parte, formada por educadores e pessoas ligadas à área da Justiça, para estudar esse assunto. Não há nenhum religioso nessa Comissão porque não estamos discutindo religião, mas as funções da escola pública. Embora tenhamos cada qual nossa própria religião, nossa prioridade é o bem estar da criança. Não nos compete dizer qual religião deve ser ensinada. Nosso trabalho é ouvir a sociedade e analisar até que ponto o ensino religioso, garantido na Constituição, não fere outros princípios constitucionais, como a proteção à criança e a eliminação de todo e qualquer preconceito.

**VEJA** – *O que o ensino religioso tem a ver com discriminação e preconceito?*

**ROSELI** – Tem tudo a ver e isso fica claro na maneira como se tentou implantar o ensino religioso em São Paulo. Por meio de um acordo assinado no ano passado (1994), durante o Governo Fleury, a Igreja Católica tinha assegurado para si o direito de indicar professores – pagos pelo Estado – para dar aulas de religião no ensino fundamental.

Pouco depois, os evangélicos conseguiram o mesmo direito, mas sem pagamento. Ou seja, a Igreja Católica havia conseguido exclusividade para dar aulas nas escolas públicas em São Paulo e com professores pagos pelos contribuintes, muitos deles não-católicos. De forma lúcida, o governador Mário Covas revogou essa decisão. Seria uma injustiça muito grande mantê-la, porque não leva em conta que uma parte das crianças tem outra religião ou nem tem religião. É dever do Estado zelar por todos os seus cidadãos, e não apenas por uma determinada maioria.

*VEJA – Mas, segundo as contas da Igreja Católica, mais 80% das crianças vêm de famílias católicas.*

**ROSELI** – Essa é a discriminação. E os outros 20%? Eles não têm direitos só porque são minoria? Eles são cidadãos de segunda categoria? Eles não são brasileiros como os católicos? A meu ver, é essa minoria de crianças que precisa de mais atenção, porque, caso passasse o ensino religioso proposto pela Igreja Católica, elas poderiam ser vistas como aquelas que não acreditam em Deus – ainda mais se forem adeptas de práticas da tradição africana, como a umbanda e o candomblé. Antes de ser o João ou a Maria, seres humanos sem rótulos, seriam o muçulmano, o espírita, o ateu, o judeu. E essa classificação étnica ou religiosa traz embutida todos os tipos de preconceito. Essas crianças, até porque formam a minoria, em vez de ser silenciadas, deveriam ser estimuladas e protegidas para declarar sua fé e suas tradições com tranquilidade e liberdade.

*VEJA – Segundo a Constituição (Federal, 1988), as escolas são obrigadas a oferecer aulas de religião, mas os alunos não são obrigados a assisti-las. Isso não garante o respeito pela crença da criança?*

**ROSELI** – É muito fácil dizer que, se uma criança quiser, ela pode simplesmente não assistir às aulas de religião. No mundo real, aquele do dia a dia, as coisas não funcionam assim numa sala de aula. A Igreja Católica gostaria que as aulas fossem dadas no meio do período, não podendo ser nem a primeira do dia nem a última, antes de o aluno ir para casa. Isso significa pedir a uma criança de 9 ou 10 anos, e até mais jovem, que se levante e saia da sala na frente de dezenas de coleguinhas. Como você acha que ele vai se sentir com todo mundo olhando para ela? Além disso, nessa idade, a criança tem uma necessidade muito grande de se sentir parte do grupo, de estar integrada. Ela pode acabar

optando por assistir às aulas, para ser considerada igual pelos colegas. Aí eu não sei o que seria constrangimento maior. Se assumir a sua religião e enfrentar o preconceito dos colegas ou sufocar a sua própria convicção. Uma criança não deveria ser forçada a fazer uma coisa ou outra.

**VEJA** – *Que tipo de pressões a Igreja Católica tem feito para regulamentar o ensino religioso em São Paulo?*

**ROSELI** – A maior pressão tem sido feita no campo político. Bispos da Regional da CNBB em São Paulo têm ido diretamente ao governador Covas para reinvidicar o ensino religioso. Em geral, alegando que o ensino religioso sempre foi assim e, portanto, deveria continuar do mesmo jeito. Isso se refere a quase 500 anos de História brasileira, ao longo dos quais as dioceses, de uma forma ou de outra, indicavam os professores de religião e o Estado pagava. Acredito que está faltando à Igreja Católica sensibilidade para olhar para a frente. O significado do ensino religioso nas escolas públicas mudou. A Igreja que reivindica o ensino religioso nos moldes em que foi acertado no ano passado (1994) em São Paulo não pe a mesma Igreja Católica que lutou de forma tão corajosa pela redemocratização do País e o fim da ditadura.

**VEJA** – As religiões, de uma forma geral, se propõem a dar uma formação piedosa às crianças. Isso não ajudaria a combater a violência dos dias atuais?

**ROSELI** – Vamos separar desde já. Religiões ensinam valores religiosos. Valores éticos e de respeito mútuo, que podem ser resumidos como os direitos humanos de uma forma geral, que é o que mais se reclama neste é um dever do Estadomomento, são conquistas da humanidade. E independem da adesão de uma pessoa a esta ou aquela religião, embora a maior parte delas tenha esses princípios. Há ateus extremamente humanistas e tiranos que se dizem religiosos. A defesa dos direitos humanos é um dever do Estado, que não passa obrigatoriamente pelas diversas igrejas ou religiões, até porque eles implicam o respeito e a aceitação de todas as religiões.

**VEJA** – Que tipo de preconceito existe nas religiões?

**ROSELI** – O mais óbvio é contra os ateus. Eles são apresentados como gente sem coração, sem respeito e sem escrúpulos. Muitos cristãos dizem que os judeus são deicidas, porque teriam matado Jesus. Os muçulmanos, por sua vez, são tidos como

terroristas. E os adeptos de tradições africanas, como gente que ligação com a magia negra. Numa ocasião, um bispo católico me perguntou se eu sabia como é o ensino religioso em Israel. Foi uma daquelas perguntas ambíguas. Ele poderia estar realmente querendo saber como a coisa funcionava em Israel. Mas me pareceu que o bispo quis insinuar minha condição judaica como se fosse contraposta e excludente a à de cidadã brasileira que sou, com direito a uma opinião pessoal. Acabei respondendo que conhecia a situação do Brasil, o meu país. Todos esses preconceitos são baseados na ignorância e na má informação. Acho pouco provável que um professor de ensino religioso, mesmo com a melhor das intenções, tenha conhecimento suficiente para não transferir esses preconceitos aos alunos. Se é tão difícil ao sistema de ensino formar bons professores de português e matemática, por exemplo, como colocaremos a responsabilidade de um ensino religioso ministrado de forma democrática e igualitária nas suas mãos?

**VEJA** – *No caso da Igreja Católica em São Paulo, os professores indicados por ela haviam recebido um treinamento específico.*

**ROSELI** – Um treinamento específico de trinta horas. É tempo bastante? Até agora (novembro de 1995) não existe nenhuma regulamentação sobre as exigências dos professores de religião. É justo ter um leigo, sem formação universitária ou até mesmo de 2º grau<sup>2</sup>, ganhando a mesma coisa que um professor de história? Além disso, nesse momento de falta de dinheiro público, se houver mais verbas para a educação elas seriam mais bem aplicadas pagando mais aos professores das matérias obrigatórias para todos os alunos. A Igreja Católica alega que o ensino religioso é uma norma constitucional. Mas também está lá que todas as crianças têm direito à Educação e a várias outras conquistas, e não é o que se vê na prática. E está também lá que a criança não pode sofrer preconceito e discriminação de nenhuma espécie. E, na escola, sofre vários.

**VEJA** – *Quais?*

**ROSELI** – É comum ouvir alguns professores dizerem “esse pretinho até que foi bem na prova”, como se um menino negro fosse automaticamente mau aluno. Entre os estudantes também é comum aquela história de “matar um japonês” para garantir a vaga

---

2 O antigo 2º grau era equivalente ao atual ensino médio.

na universidade<sup>3</sup> como se os orientais fossem uma espécie de oportunistas intelectuais. Acredito, no entanto, que a discriminação maior é contra o aluno da escola pública. É a discriminação de classe. Eles são identificados como alguém que “veio da escola pública”, ou “da periferia”. Muita gente diz essas coisas talvez sem má intenção, sem perceber que está qualificando um aluno pelo seu estigma social, étnico ou religioso. É pura ignorância. Essas pessoas não têm ideia do que sofrem as vítimas de preconceito e discriminação. Elas nunca ouviram os discriminados para saber o que os ofende, magoa e como. É por isso que insisto na importância das minorias serem ouvidas, na escola e fora dela, para que saibamos o que elas sentem, compreender como e porque não discriminar e, assim, evitar conflitos.

**VEJA** – Como é possível fazer isso numa escola?

**ROSELI** – Fazendo com que a questão dos direitos humanos e da ética não seja abordada sob o rótulo de religião, o que seria impróprio e incorreto, mas permeie todo o conteúdo educacional. Existe um estudo muito sério nesse sentido no Ministério da Educação. Seria algo semelhante ao que se faz com a ecologia e o meio ambiente. A maior parte dos trabalhos escolares, de todas as áreas, aborda a importância da preservação do meio ambiente. Há também trabalhos práticos, com crianças plantando árvores e cuidando de pequenos animais. O resultado é que hoje temos uma geração mais preocupada e atenta a esses problemas. Algo assim poderia ser feito no campo dos direitos humanos. As crianças seriam estimuladas a ouvir e a entender os problemas dos colegas e a ver as suas diferenças como algo natural, sem nenhuma sombra de desrespeito. Se isso acontecesse, duvido que alguém mais chutasse qualquer símbolo religioso.

---

3 Esse tema, característico do período anterior à adoção das notas do ENEM como critério de seleção ao ensino superior, em especial nas universidades públicas, é abordado neste livro no capítulo intitulado *Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional*.

## Equívocos ecumênicos

Alguns equívocos cercam o “ensino religioso ecumênico”, cuja idéia teria sido aprovada pela CNBB para as escolas públicas brasileiras, conforme reportagem publicada no dia 18 de abril pela Folha, na página 3-7.

Primeiro, é uma violação flagrante da liberdade de consciência e de crença. Se a “atitude ecumênica” é esposada por alguns, não é mais ou menos virtuosa que a não-abertura à busca de pontos comuns entre religiões -é só escolha. Do ponto de vista do Estado, a livre escolha do cidadão deve ser garantida -e isso inclui a não-imposição de certa opção, seja qual for.

Não é também verdadeira a suposição frequentemente invocada de que o ecumenismo significaria atitude de respeito e aproximação entre religiões, formando crianças e jovens mais solidários.

O respeito ao outro independe de existirem pontos em comum entre livres escolhas no campo da consciência e da crença. À educação cabe promover a compreensão de que não é necessário encontrar “denominadores comuns” para que se pratique o respeito mútuo, assim como a compreensão de que cada cidadão tem direito a escolher livremente sua crença, mudar essa escolha ao longo da vida, se assim decidir, e não ter crença nenhuma, se assim ditar sua consciência.

Além disso, o ecumenismo imposto pelo Estado significaria também uma flagrante violação do direito de liberdade de associação. Há religiões, denominações e seitas que não aceitam o ecumenismo, assim como existem pessoas, movimentos e

grupos, no interior de cada opção religiosa, que não se dispõem a essa agregação. Tal atitude é também direito de cidadania e não significa, como já vimos, desrespeito à imensa gama de opções presentes neste país. A própria menção de que “o ecumenismo prevê que sejam estudadas nas escolas as principais religiões existentes no Brasil” traz embutida classificação e priorização que violam o princípio fundamental da Constituição e dos Direitos Universais da Pessoa Humana da igualdade entre os cidadãos. Qual seria o critério para escolha dessas religiões? O espírito desse tipo de escolha fica transparente quando a reportagem da Folha menciona “incluindo o judaísmo e as religiões afro-brasileiras”.

Fica evidenciado, conforme mencionado na reportagem, que o ponto crucial é a remuneração dos professores de ensino religioso, incluindo uma “estratégia” por etapas de mudança da LDB: agora se diz que se incluem todos, depois se reivindica a exclusividade. Agora se ameaça “entrar na Justiça”; depois da “conquista” do ecumenismo, mantém-se a ameaça.

As ameaças revelam apenas o conhecimento de que sabem qual seria a decisão judicial. Não seria a favor, sem dúvida, de propostas que violam tantas liberdades, incluindo as de fiéis da própria religião proponente e que não a aceitam -o que é seu direito como cidadãos frente ao Estado laico, ainda que submetidos a uma hierarquia eclesiástica, do ponto de vista de sua escolha religiosa.

Não se trata de criar “duas categorias de professores de escola”, mas de atender o significado do sistema jurídico brasileiro, onde “a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”. O regime de separação Estado-religiões cria a distinção não entre dois tipos de professor, mas entre dois tipos de conteúdo: um, universal, obrigatório para todos os cidadãos em fase de ensino fundamental; outro, facultativo, que depende da escolha e livre manifestação dos pais, responsáveis e do próprio aluno.

A falta de discernimento nesses e em outros pontos, assim como qualquer indução por parte do Estado à escolha garantida pela Constituição, constituirá violação de liberdades fundamentais, o que é incompatível com a formação que se requer da escola pública para a vida democrática.



## Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto

Para compreender a polêmica instalada em torno da decisão do governo do estado do Rio de Janeiro acerca de aulas de ensino religioso em escolas públicas, resultando num debate que tomou recentemente órgãos de imprensa acerca do ensino do criacionismo versus evolucionismo, é preciso lançar mão de referencial que extrapola e envolve o próprio debate científico. Vale lembrar que o tema é antigo e recorrente no Brasil e que nem se trata de atacar a governadora do Rio, esquecendo problemas antigos, entranhados em outros estados da Federação - é a seriedade que exige o esclarecimento preliminar, não para poupar a governadora, mas para alertar sobre há quanto tempo vem se cometendo erros em diferentes sistemas estaduais de educação, apenas encobertos por serem praticados pelo grupo religioso hegemônico, mesmo em âmbito público. Nesse sentido, é importante e interessante discutir Darwin e a Bíblia. Contudo, considerando a questão do direito à educação e suas inter-relações com o direito à liberdade de crença num Estado laico, como é o Brasil, é preciso antes lembrar documentos jurídicos nacionais e internacionais de proteção de direitos no campo religioso e da educação. Ao mesmo tempo, é indispensável lembrar características da história do Brasil, no que se refere ao Estado como construção histórica, e em particular a relação do Estado brasileiro com a Igreja Católica Apostólica Romana,

versão específica do delicado tema político e jurídico da relação Estado-religiões. Esse assunto discutimos em artigo integrante de coletânea publicada pela editora da Unesp e reproduzido no site da revista Nova Escola.

O debate acerca das relações entre o Estado e as religiões, por exemplo, recentemente na França acendeu a polêmica em torno do uso pelos alunos de escolas públicas de símbolos sagrados no vestuário, como ameaça à laicidade do Estado. Ali há a considerar que a laicidade do Estado foi arduamente conquistada desde a Revolução de 1789, como base da democracia. Neste caso, um antiamericanismo difuso, compondo-se com um redivivo antissionismo, a encobrir insistente retorno do antisemitismo, somado à prática da resistência e de afirmação de identidade pelo uso do véu, destacou na mídia internacional quase exclusivamente os percalços das meninas e jovens muçulmanas frente às medidas adotadas pelo Estado francês. Deixou-se ao largo o fato de que a proibição dizia respeito a todo e qualquer símbolo religioso, de qualquer religião, como parte de processo histórico e não medida isolada circunstancial. Na própria França, contudo, suplementos especiais dos principais órgãos da imprensa escrita, além de debates nos canais abertos de televisão, indicaram a relevância crucial do tema para a República, assim acolhido e encarado pela população.

Ou, para trazer para bem mais próximo de nós, como noticiado por diversos órgãos da imprensa nacional, a polêmica relembra por ocasião da recente autorização para realização de aborto no caso de anencefalia (embora sempre sofrendo tentativas de abafamento), da presença de crucifixos nos espaços de órgãos públicos, como as salas de julgamento do Supremo Tribunal Federal e outros tribunais. Aqui, não se trata de supor que os juízes sejam ateus ou agnósticos, mas sim que têm o direito de julgar sem constrangimentos trazidos por símbolos sagrados alheios ao caráter do Estado laico. Os limites do julgamento, de fato, devem ser dados pela Constituição e demais leis do Brasil, que já serão ponderadas, sim, pelos constrangimentos inevitáveis da própria formação moral e religiosa do magistrado a julgar - e aí é a liberdade de consciência que presidirá sua ação. No que se refere a temas da vida social com forte repercussão na vida individual, há também a lembrar a aprovação do divórcio no Brasil apenas em 1977, a despeito da quantidade de cidadãos que viam impedido o reconhecimento da reorganização de sua vida afetiva, após uma separação (o “desquite” como então de forma estigmatizadora mencionava-se a medida cível). Ora, não se trata de apregoar o

divórcio e o aborto, mas de reconhecer o papel do Estado laico de garantir ao cidadão a escolha, conforme sua consciência. Assim, quem seja seguidor de uma religião que proíba um ou outro, não será jamais obrigado à prática que rejeite, tendo respeitada sua consciência. Por outro lado, quem não tenha a restrição, tem o direito de que o Estado (laico) garanta seu direito à escolha. À educação escolar, nesse contexto, caberá a formação para o exercício reflexivo, a capacidade de busca de elementos e subsídios para uma decisão informada, assim como em particular a compreensão das repercussões das próprias decisões sobre os outros. São capacidades humanas que independem de conteúdos religiosos, embora quem os tenha, venha a encontrar ali uma das fontes mais relevantes, conforme suas próprias prioridades, para a decisão.

É por isso que, sendo tema delicado, complexo e sempre com potencial para gerar polêmicas intermináveis, a questão do ensino religioso nas escolas públicas toca em pontos centrais da temática da cidadania, relacionados à liberdade de crença e de culto, assim como, de forma inextricável, à liberdade de consciência.

De forma complementar, como vem se demonstrando no caso do Rio de Janeiro, toca no item primeiro do artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a saber: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.” Mais ainda, a Constituição Federal estabelece em seu artigo 23, inciso VI, como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. De fato essa relação entre o ensino religioso em escolas públicas e o direito ao acesso à ciência já se anunciara em polêmica anterior, quando, em 1995, o tema do ensino religioso nas escolas públicas agitou o meio educacional e acadêmico, a partir de São Paulo. À época, o governador de São Paulo, o saudoso estadista Mário Covas, enfrentava cobrança por parte da CNBB - Regional São Paulo, no sentido de que não estaria cumprindo a Constituição Federal. O motivo alegado para semelhante acusação girava em torno da defesa que o governador fazia do direito do cidadão e dever do Estado à laicidade da escola pública. Em 1998 fizemos reflexão a respeito, no contexto da análise da proteção de direitos das minorias religiosas, a convite do Ministério das Relações Exteriores e que pode ser encontrado na presente publicação. Posteriormente, em novembro de 2003, a revista Nova Escola

também publicou um roteiro reflexivo para uso de professores do ensino fundamental que pode ser útil, na seção “Em dia: Ensino religioso, lição de tolerância”.

Ora, a escola pública, mantida pelo poder público, seja ele federal, estadual ou municipal, tem como dever primeiro zelar por sua função pública na prestação de serviços ao cidadão. O cumprimento do direito à “participação no progresso científico” traz, do ponto de vista dos deveres da escola pública, tarefas claras, relacionadas à transmissão do conhecimento científico, compreensão do modo de organização da comunidade científica e dos processos e procedimentos referentes ao reconhecimento das descobertas científicas. Não se trata de pretender que a escola faça de cada aluno um cientista, mas, sim, um cidadão apto a não só “assimilar” os resultados das ciências transmitidos pela escola, como também a compreender os processos de produção, reconhecimento e mesmo superação, por novas descobertas, do conhecimento científico, como parte do progresso humano. Conhecer, ainda, a existência de polêmicas e de debates em torno do que se reconhece como verdadeiro na ciência é parte da tarefa da escola.

Parte dessa tarefa é a transmissão ao respeito à liberdade de crença e de culto, tal como é, nem mais nem menos, ou seja, como assunto da alçada individual, ainda que consubstanciado em grupos e comunidades, organizado em religiões e denominações. Mas, do ponto de vista do Estado e dos direitos de cidadania, deve ser entendido como tema do foro íntimo do indivíduo, alojado ali, junto à liberdade de consciência e de opinião.

A mixórdia que tem se estabelecido com freqüência, contudo, refere-se à um equívoco que pode constituir-se num dano irreversível ao bom cumprimento que a escola deve aos direitos de cidadania. Trata-se de uma visão simplificadora que reduz a discussão entre duas alternativas que, embora aparentadas, supõem os partidários de uma e de outra que seriam opostas, quando já têm em comum o fato de sequer questionarem a presença do tema das religiões na escola pública, de um Estado laico, como é o brasileiro.

Há os que defendem o ensino confessional, enquanto outros defendem o ensino interreligioso, ecumênico ou nomes semelhantes ao que seria uma composição do “denominador comum” entre religiões e denominações. Dentre os partidários desta proposta, há os que descendem em linha direta do obscurantismo e tentam fazer equivaler a ciência à religião, como forma de crença. Ora, é flagrante a ignorância

presente no argumento, com relação ao caráter questionador e não doutrinário ou dogmático do próprio conhecimento científico, além da necessária adesão dos cientistas à evolução e progresso do conhecimento, pelo permanente debate e incessante pesquisa - não a banalização da prática do termo, mas o compromisso que tem todo cientista.

Ao tocar no âmbito da fé, portanto o domínio do intangível, a manipulação das consciências pode ser feita com facilidade, seja por meio de argumentos falaciosos, seja por meio de “jogadas” que arrastam pelo emocional e não pela razão. A técnica é antiga e de larga prática entre diversas formas de totalitarismo. Embora facilmente reconhecível por quem tenha um mínimo de consciência cidadã, muitas vezes as afiliações religiosas confundem o livre pensar, fazendo com que se tente encontrar desculpas para o que, de fato, se sabe injustificável do ponto de vista da cidadania.

O caso da proposta de um ensino pelo “denominador comum”, dê-se a ele que nome for, traz consigo riscos de muitas violações de direitos. Por exemplo, a afirmação, frequente nesses casos, de que a divindade “é sempre a mesma”, esconde uma ânsia, ainda que inconsciente, de submeter o outro a certa visão de fé, que não é necessariamente a dele. É ignorar, preliminarmente, a limitação humana, em especial do ponto de vista da cidadania praticada num Estado democrático laico, para pronunciar-se acerca do sobrenatural, do espiritual e do sagrado, diferentemente da possibilidade que tem de pronunciar-se acerca do tangível. Pode-se, por exemplo, chegar à conclusão de que a composição da chuva é aproximadamente a mesma em dois pontos opostos do planeta, por dispor de referencial teórico e outras ferramentas objetivas para analisá-la, seja no Brasil, seja no Japão. O mesmo não ocorre em relação ao saber religioso. Como afirmar “com certeza” o tal “denominador comum”? Aliás, ao procurar o que é o mesmo, mais facilmente encontra-se o que é distinto, sendo a distinção e a diferença a causa de cisões históricas, de fundação de religiões e denominações, processos que historicamente jamais foram serenos e, de maneira geral, trouxeram guerras, perseguições e violentos embates com repercussões profundas e duradouras.

Assim, ao pensar o tema na escola e, mais ainda, na escola fundamental, é preciso lembrar que se trata de ensino ministrado para uma faixa etária que principia com crianças de cinco ou seis anos de idade. Ora, essas crianças recebem em casa a formação espiritual e religiosa que é direito de seus pais a ela transmitir, num sentido confessional, contando com o suporte da própria organização religiosa que abracem, ou, para os

que assim escolham, não oferecer formação religiosa alguma, decidindo-se por outras formas de formação ética e moral. Essas crianças, ao chegarem à escola, deparam com uma professora que, mesmo com as melhores intenções, poderá oferecer conteúdos que contrastem com os ensinamentos familiares, ficando por conta da criança (de cinco ou seis anos) gerenciar o conflito interior entre as duas figuras de autoridade. Por conta de que “religião nunca faz mal”, como querem alguns, pode ser que a criança que em casa “ora” com seus pais, na melhor tradição evangélica, tenha de enfrentar uma professora que “reza”, na melhor tradição católica, ou vice-versa. Tanto faz? Não é bem assim para quem tem na religião um referencial de vida, a estruturar decisões e o cotidiano. Além disso, a considerar a prática da “discriminação suave e difusa” contra religiões e denominações que não se encontrem dentro do espectro da historicamente hegemônica, prática o mais das vezes encobertas, compondo-se com o “mito da democracia racial” praticado no Brasil. Superar semelhantes práticas discriminatórias, pela educação, é tarefa árdua que não inclui “denominadores comuns”, mas antes o simples e puro respeito à diversidade e pluralidade, abrigadas pelo Estado, em benefício do cidadão e das liberdades fundamentais.

Com relação ao ensino confessional, o ministrado pelas famílias e pelas comunidades religiosas, é a prática do proselitismo, integrante, do ponto de vista jurídico, do direito à liberdade de crença e de culto. Da mesma forma, integra o direito à liberdade de crença, a ser garantido pelo Estado, a possibilidade de que a doutrina religiosa seja respeitada, sem que seja deformada ou que sofra ataques depreciativos externos - e aí novamente a temática religiosa compõe-se com a temática da discriminação, identificada como crime por nossa Constituição Federal. Nesse sentido, a “busca do denominador comum”, mesmo com as melhores intenções, freqüentemente embute o desrespeito a detalhes, que não são meros detalhes, para quem crê. Por isso, o debate adequado acerca do ensino religioso nas escolas públicas não se apresenta como combate à religião, como uma escolha de fundo ateu, como acusam alguns. Trata-se, ao contrário, de postura exigente em termos do estrito e rigoroso respeito que merece toda religião e denominação, respeito que é particularmente relevante de se ter em conta na formação da infância e da adolescência.

Outro equívoco freqüente é a afirmação de que apenas inserção de ensino religioso nas escolas públicas garantiria o objetivo de oferecer conteúdos que

propiciassem o respeito ao outro e a educação como meio de combate à violência. Ora, como já esta autora já apontava em entrevista publicada nas Páginas Amarelas da revista Veja, de 8 de novembro de 1995 sobre o tema (reproduzido parcialmente em <http://www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/democrac/religiao.htm>), direitos humanos e ética são conteúdos que podem e devem integrar o projeto político-pedagógico da escola, sem que seja necessário envolver conteúdos religiosos. Afinal, o pensamento humano tem uma histórica milenar, tanto na tradição ocidental, quanto oriental, que dispensa o recurso a esta ou aquela religião para justificar a necessidade do comportamento ético.

Aliás, nesse sentido, é bom lembrar que o universal é construção delicada e paulatina, que nasce da negociação de seres humanos entre si, como a própria noção de nacional, num país como o Brasil. Mas, enquanto isso, a cada ser humano caberá compor liberdade de consciência, de opinião e de crença no âmago do seu ser, ali onde juntas se alojam, a exigirem de si mesmas permanente integração e coerência.

É por isso que a liberdade de crença é tema da maior relevância para a educação e para a cidadania. Trata-se de respeitar o modo de formação da consciência de si mesmo e do mundo, da consciência do direito a ser livre para escolher no que crer e no que não crer, assim como da liberdade de ter e manifestar opinião, consciente da importância de buscar informar-se para tanto.

Ora, o universo religioso sempre é sensível, matizado e pleno de sentidos, assumindo para cada sujeito peculiar papel na vida. A ciência, diferentemente, é a busca do universal, da linguagem que pode ser compreendida pela referência ao tangível e compreensível, pela pesquisa sistemática, submetida ao escrutínio da comunidade científica, mediante critérios claros. A ciência não joga com “matérias de fé”, e se a escola assim a apresentar, como recentemente passaram a dizer alguns, como “apenas mais uma forma de crença”, estará errando e ferindo sua missão. Tratar dos dilemas e dos debates que a ciência se propõe, ao contrário, é forma de fazer o aluno compreender o fazer científico como parte da aventura humana, que tem plasmado transformações planetárias, boas e nem tão boas assim, relações entre nações, perspectivas entre a vida e a morte. Contudo, vale lembrar que há exigências impostas pelo desenvolvimento infantil, e que atividades e conteúdos que se podem desenvolver, por exemplo, em torno dos quinze anos, não podem ser propostos aos cinco ou seis, como, por exemplo, o estudo histórico e comparativo das religiões.

Já a religião, qualquer religião, lida com os matizes de revelações, ordenações e alianças com o Eterno, que podem ser transmitidos pela tradição e não dificilmente comportam a prática do questionamento - ou surgem as cisões. Por isso a liberdade de crença é assunto do foro íntimo do indivíduo, é questão de consciência, fé livremente escolhida e aceita nos seus princípios e decorrências. Nesse sentido, a família e as religiões é que são os agentes apropriados para a transmissão desses conteúdos à criança, de maneira confessional. A esse respeito, publicamos artigos que analisam como na década de 1950 o debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 levou à decisão de manutenção da participação da iniciativa privada, como forma de propiciar a escolha aos pais do gênero de educação que querem dar a seus filhos, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da própria LDB-EN. Ao mesmo tempo, a forma que se encontrou para garantir que famílias que não tivessem como pagar mensalidades não tivessem seu direito à escolha limitado, foi a abertura de mecanismos de incentivo, como o reconhecimento da filantropia e a concessão de bolsas de estudo. Em outras palavras, atenuou-se, do ponto de vista jurídico, a separação entre o Estado brasileiro (laico) e as religiões, apoiando o ensino religioso praticado, mais propriamente, pelas próprias organizações religiosas. Com isso, desincumbiu-se o Estado de tarefa que não lhe cabe, qual seja, a de promover diretamente o ensino religioso. Sendo laico, o Estado não pode se pronunciar em matéria de religião, portanto não pode determinar critérios e conteúdos de seleção de pessoal. Em outras palavras, o Estado não pode contratar, sem risco de fazer o que lhe é vedado, ou seja, praticar gestos arbitrários, sem transparência e critérios efetivamente públicos.

É por isso que tentar vestir a religião com a roupagem da ciência, e vice-versa, é desservir à educação da criança e do adolescente, assim como a própria Nação. A escola pode e deve ensinar que religião e ciência são mundos distintos, porém não incompatíveis, que podem complementar-se, não combater-se, mas que modos próprios de diálogo, como um protocolo a ser cumprido, ou é o caminho para a barbárie, ainda que em nome de algo sublime como a fé. Sobretudo cabe à escola formar os alunos para a compreensão que é no interior de cada um que se processa a compatibilização desses dois mundos, que dialogam sem problemas, quando se respeitam, conhecendo mutuamente limites e possibilidades.



# Ainda o Ensino Religioso em Escola Públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema

## Introdução

O tema do ensino religioso em escolas públicas tem característica peculiar relativamente a todos os temas que afligem parcelas da população: os que o defendem consideram-se arautos da única verdade: a de retornar ao assunto, insistentemente, sempre como se fosse algo novo, fazendo tábula rasa de todo debate acumulado e dos danos sofridos pela cidadania. Sendo assim, é também um daqueles temas que apenas se resolvem como fruto da conquista da mobilização cidadã.

Nesse sentido, este artigo procura oferecer alguns elementos tanto para a elaboração da memória coletiva sobre o tema como pontos de reflexão já acumulada e que pedem avanço, em busca de oferecer um testemunho do vivido na esfera pública por esta autora.

Trabalhando há cerca de 20 anos, sempre de forma a integrar ação e investigação, com a temática da pluralidade cultural e a educação, focos e ênfases foram se construindo como parte de um processo de escolhas éticas e de diálogo com a construção histórica. Assim, o grupo de pesquisa que coordeno na Faculdade de Educação da USP, composto por acadêmicos e lideranças de grupos/comunidades, tem dado ênfase ao papel da educação na superação da discriminação racial/étnica e religiosa, mantendo diálogo com questões referentes a direitos reprodutivos. Um dos focos tem sido, desse modo, a proteção e a promoção dos direitos de minorias religiosas (além dos grupos raciais/

étnicos historicamente excluídos), e o tema do ensino religioso nas escolas públicas. Em atividades ligadas aos projetos do grupo tive vivências no espaço público, algumas das quais, como narrativa, iniciam esta reflexão.

Vale lembrar, preliminarmente, que estruturas mentais moldadas em práticas culturais de séculos dificultam que se perceba a transformação social e atitudes individuais a ela ligadas. Jacques Le Goff (1977), ao tratar da relação entre o tempo da Igreja e o tempo do mercador, analisa como se passou das horas dadas por badaladas do sino, nos horários de preces, para o uso do relógio do burgo, em particular regulando transações comerciais. O processo de surgimento do Estado laico, séculos depois, guarda vínculo com semelhante processo. Pede, por exemplo, a transição para a compreensão de que o espaço religioso tem referencial próprio que o fiel carrega consigo, por escolha subjetiva, enquanto o espaço público é o espaço de todos, como direito e dever, sem exclusão. Os casos que narro brevemente a seguir mostram como nem sempre está clara essa distinção entre o privado e o público para os indivíduos que se vêem em condição de ocupar, ainda que muito provisoriamente, o espaço público.

Certa feita testemunhei, em São Paulo, explanação pública de respeitada liderança leiga católica colocando, num diagrama, a Igreja Católica como parte do Estado. Era um ambiente supostamente acadêmico, entendi que se tratava de diálogo, mas a pessoa ficou pasma quando eu a questionei, mencionando o equívoco que cometia. Havia estudado muito, com pessoas renomadas no interior de sua religião, que apenas conseguia invocar nomes que seriam para ela autoridades incontestáveis. Claramente não conseguia fazer essa mudança de um modelo de relação Estado-religião, para o que é proposto em nossa legislação. Foi uma situação tão delicada, quanto outro diálogo havido com uma pesquisadora chilena que, em sua investigação sobre aspectos jurídicos do matrimônio (termo utilizado por ela), comparativa entre os países da América Latina, colocou o Brasil no rol dos países católicos, embora houvesse uma categoria de países com Estado laico. Questionada, alegou que eu não entendera sua exposição (por ter sido em espanhol, disse) e que, sobretudo, eu não compreendia tais questões (ela, sim, por ser da área do direito canônico católico). Embora eu frisasse que, como brasileira, eu falava do lugar de uma luta pela cidadania que tem tomado cada vez mais corpo na defesa do direito à liberdade de crença, de conquistas históricas para os brasileiros, sua atitude foi a de não recuar – embora aquele encontro fosse apresentado como acadêmico, para ela não era questão de ciência, mas era questão de fé.

Tomando fato ocorrido que envolveu outra confissão religiosa (Fischmann, 2004b), em Belo Horizonte, em fórum que foi promovido pelo Congresso Nacional em conjunto com Assembléias Legislativas, voltado para a questão urbana e o combate à violência, presenciei e sofri o constrangimento geral promovido por senhora evangélica, obviamente tão de boa fé quanto as pessoas mencionadas acima, (o que não as exime da responsabilidade do desconforto gerado ou das impropriedades jurídicas e teóricas cometidas). Dirigiu-se ao microfone, naquilo que seria um momento de perguntas dos participantes, e dali exortava e impelia “todos”, como repetia pelo plenário daquele recinto público, para que se erguessem e louvassem, no sentido do que é louvar, em sua fé. A postura parecia supor que estivesse num recinto religioso, e que as pessoas teriam ido efetiva e exclusivamente até lá em busca de uniforme prática religiosa.

### **Comissão Especial sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas no Estado de São Paulo**

Experiência semelhante na origem da dificuldade de compreensão do sentido do público, mas distinta na possibilidade de encaminhamento, pude viver com o governador Mário Covas, que marcou uma das maiores manifestações de lucidez, compromisso público e coragem que já assisti<sup>1</sup>. Integrava, em 1995, a Comissão Especial do Governo do Estado sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas, como representante da universidade pública. A comissão era composta por autoridades ligadas a diversas instâncias: Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes do Ensino Municipal, Procuradoria Geral do Estado, Secretaria de Justiça, universidades públicas (Fischmann, 1996).

O tema central era a decisão que tomaria o Estado de São Paulo frente a um dispositivo constitucional, cuja redação ambígua vinha gerando problemas, ou seja, o que se referia ao ensino religioso em escolas públicas. Representantes da CNBB em São Paulo pressionavam o governador para que implantasse o ensino religioso como parte do horário obrigatório nas escolas públicas (a Constituição menciona “horário normal das escolas” e afirma o caráter facultativo para o aluno). Reivindicavam assumir a coordenação, orientação e definição de rumos, assim como a escolha de professores

---

1 Esta narrativa é extraída de Fischmann (2001).

desse ensino religioso, os quais em seu entendimento deveriam ser ter salários pagos pelo Estado. A Comissão, nomeada pelo governador e vinculada à secretária da Educação, tinha por missão colher subsídios e emitir parecer acerca do que deveria ser feito, uma vez que a polêmica estava instalada.

Entendíamos, nós da Comissão, que sendo o Brasil um Estado laico, não poderia promover ensino religioso, seja de que tipo fosse, por escapar à sua alçada, e também porque se correria o risco de haver afrontas à liberdade de religião, direito fundamental assegurado em nossa Constituição Federal, pelo caráter compulsório de que se revestiria a atividade, ainda que de forma velada. Mais ainda, a própria remuneração de professores, então reivindicada, extrapolava a missão de um Estado – que, além de tudo, o governador esforçava-se por sanear –, porque igualmente representaria o dispêndio do orçamento público na promoção de algo alheio à laicidade estatal. Ao Estado cabe, apenas, garantir a liberdade de religião, como é letra da Constituição Federal.

Sucedeu que nos primeiros tempos de funcionamento da Comissão, os representantes da CNBB em São Paulo pediram audiência com o governador, que nos convocou, em conjunto com três secretários do estado: o de Educação, o de Planejamento e o de Finanças. Partiram dos religiosos ali presentes várias manifestações explícitas de despreço à Comissão como um todo, cada uma delas respondida pelo próprio governador, como, por exemplo, “se os membros da Comissão são incompetentes, como dizem os senhores, incompetente sou eu, governador, que os nomeou – é isso que o senhor está dizendo?”.

Em meio ao clima, um dos bispos asseverou que outras religiões e denominações, que se opunham a seu posicionamento, deveriam conformar-se porque, sendo minorias, sabiam que numa democracia vale a maioria; e que, aliás, ele, Covas, eleito pela maioria, deveria atender exclusivamente à maioria. Sua resposta foi imediata: que fôra eleito pela maioria, sim, mas para governar para todos, e que, sendo uma democracia, teria por incumbência cuidar dos direitos de todos, em especial das minorias, e mesmo de seus adversários, todos cidadãos.

A firmeza que ali demonstrou foi plenamente correspondida pelas diversas comunidades de religiões e denominações minoritárias que compareceram ao convite da Comissão para serem ouvidas, uma a uma. Não promovemos “reunião” dos grupos, em nome da diversidade religiosa, o que não caberia ao Estado fazer, sob risco de

gerar confrontos no espaço público, porque justamente cabe ao Estado (laico, como é o Brasil) proteger e fazer respeitar aquela diversidade. Foi um momento histórico para as minorias, que receberam apoio expressivo, respeitoso e maciço da mídia escrita, falada e televisa. Era como se houvesse se levantado um amplo brado em prol da democracia que garante, num Estado laico, a cada cidadão, o direito de crer ou não crer, mudar de crença e pronunciá-la ou não, praticá-la e unir-se em comunidade, sem discriminação e sem exclusão. E Mário Covas garantiu esse direito.

### **O MEC, questões legais e pedagógicas e a liberdade de consciência e de crença**

Ainda no campo público, como integrante da equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), redigindo o documento do tema transversal Pluralidade Cultural, recebi em 1996, quando terminávamos o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, como então era denominado, um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro da Educação. Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, tanto no aspecto formal, trazendo uma capa semelhante às que usávamos, assim como a estrutura e sobretudo, de forma ousada, já incorporava o título oficial, adotado pelo MEC, “Parâmetros Curriculares Nacionais” acrescentando o título “Ensino Religioso”, como se fazia para o título das versões preliminares dos documentos dos PCNs, incluindo também o cabeçalho do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. Na época tive a sensação de ter em mãos um documento que poderia ser o de alguém que decide lançar sua “versão” da Constituição, e ainda se pergunta “por que não?”. Ou seja, ficava claro que o conceito de democracia e respeito à ordem jurídica era bem relativizado, tanto pelas pessoas que elaboraram aquele texto, quanto por aquelas que o fizeram chegar diretamente às mãos do Ministro, com explícita pressão presente no requerimento que abria o processo, cortando o caminho do respeito ao interesse público.

Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como

no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença. Invoquei ainda, anexando-o, o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997), da Faculdade de Direito da USP, sobre a matéria, que fora preparado a meu pedido quando integrei a Comissão do Estado de São Paulo acima mencionada.

Com isso, não apenas se manteve a concepção original dos PCNs, que havia ficado em discussão em suas duas versões que foram a pareceristas e encontros regionais pelo Brasil ao longo de 1995 e 1996., mas reuniu-se, também, subsídio para o artigo especificamente voltado ao tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que veio a ser aprovada em dezembro de 1996. Houve ali novo embate e pressões de bastidores, quando o texto da LDB-EN aprovado no Congresso Nacional foi para sanção do Presidente da República, já que os mesmos setores pediam que o Presidente vetasse aquele artigo, o que finalmente não aconteceu, mantendo-se naquele momento o texto aprovado pelo Congresso Nacional, coerente com o espírito da LDB-EN. Editoriais de jornais de grande circulação, que tinham feito cobertura detalhada dos problemas havidos em 1995, celebraram. Contudo, pouco durou a celebração, porque logo começou a movimentação para substituir aquele dispositivo da lei, tendo em vista a visita que faria ao Brasil o papa João Paulo II. Em abril de 1997 a CNBB divulgou um documento que seria aprovado como o que seria “ideal” para o ensino religioso nas escolas públicas, deixando explícito seu desejo de legislar para os brasileiros, ainda que não sendo parte dos representantes eleitos pelo povo e nem sendo parte do Estado (Fischmann, 1997).

A visibilidade do tema na imprensa permitiu alguns debates importantes, procurando indicar todos os problemas jurídicos e pedagógicos envolvidos na questão.

Para chamar a atenção sobre o tema, concorreu o anúncio de que o papa dissera ter dois tópicos centrais na agenda de sua visita ao Brasil: o MST e o ensino religioso nas escolas públicas. Dizia-se à época que o Ministro da Educação, pressionado por essa demanda de ter de dar alguma resposta quando o papa chegasse ao Brasil, e considerando a afinidade e a confiança pessoal, teria encomendado ao (logo depois falecido) deputado Nelson Marchezan, um dispositivo que serviria de emenda à LDB naquele artigo específico, e que desse conta de superar todos os problemas apontados. O resultado foi a emenda aprovada, ao arrepio da tentativa de manter uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação coerente em seus princípios democráticos, pois pouco depois de completar seis meses de existência já sofria essa alteração. Contudo, o mais pitoresco foi a tranqüilidade com que o Congresso entregou o projeto de lei de Nelson Marchezan a um relator que não teria como ser isento<sup>2</sup>, por ser religioso da confissão historicamente dominante, sendo finalmente aprovada a emenda à LDB, lei complementar à Constituição Federal, por acordo de lideranças, às vésperas do recesso parlamentar, em pleno mês de julho, férias escolares.

Nove anos depois o tema retorna, novamente às vésperas de uma visita papal. O acesso à internet, hoje popularizado para a leitura e para a divulgação de opinião, permite avaliar quantos equívocos são cometidos e quão freqüente é a utilização de afirmativas que se dizem baseadas na lei, mas que nada mais são do que ilegalidades que se praticam a partir de reconstruções aleatórias da lei, como se fosse possível a qualquer cidadão usar de um poder discricionário que lhe permita transformar e reeditar a lei, longe do Parlamento.

Um exemplo de erro e ilegalidade é a afirmativa de que a lei diria que o Estado deve cuidar da remuneração os professores de ensino religioso – em parte alguma isso está escrito e, aliás, era uma das questões a serem contornadas quando Marchezan preparou o projeto de lei. Porque nossa Constituição afirma que o Estado brasileiro não pode manter ou subvencionar qualquer religião – e pagar o ensino religioso, tenha que forma for, sempre será uma forma de subvencionar proselitismo (mesmo dos que acreditam em ecumenismo), que em si é parte do direito de crença e de culto (Ferraz, 1997), mas no espaço próprio de cada religião, não no espaço público e menos ainda com recursos públicos, o que é proibido pela Constituição e pela própria LDB-EN, no dispositivo que resultou da emenda de julho de 1997, trazida pela Lei nº 9.475/97.

---

2 Foi relator o Deputado Padre Roque.

### **Considerações finais: escola, ciência, religião, consciência**

Coloca-se, pois, a questão da relevância de proteger a formação das consciências dos alunos para que possam ser cidadãos livres e críticos, limitados em sua consciência apenas por suas próprias escolhas, o que inclui a religião que cada um decida ou não abraçar, sendo isto ponto central na missão da escola pública. Garantir o direito ao acesso à informação científica, parte dos direitos humanos, tema que tratamos anteriormente de forma mais detida em análise de situação ocorrida no Rio de Janeiro em torno da polêmica evolucionismo versus criacionismo. O tema mereceu também atenção do meio científico, por exemplo, na revista eletrônica *ComCiência* (Fischmann, 2004a).

A convivência no íntimo de cada ser humano da dimensão espiritual-religiosa com a dimensão ética e política traz questões que antecedem e extrapolam o mundo das conquistas científicas, embora com elas convivam. Ao mesmo tempo, a definição dos fundamentos e princípios do Estado traz implicações que afetam a vida dos cidadãos, embora deles provenham, enquanto partícipes do povo, entidade titular do poder constituinte.

É o complexo de fenômenos interligados que atua mutuamente na sociedade, e em cada sujeito, que torna tão sensível e determinante o papel da educação e o debate a ela relacionado. À educação cabe preparar pessoas para a reflexão, para o autoquestionamento, como forma de aprimoramento pessoal permanente e melhor atuação na sociedade e na construção nacional.

Como viver plenamente a dimensão da própria escolha religiosa, num mundo que traz escolhas diversas, como as que chegam por intermédio de pessoas com quem se convive? Como adentrar o universo religioso do outro, como forma de compreensão mútua, de não conversão? Como discernir, entre as motivações com que se age, o que é próprio da formação religiosa recebida, por exemplo, na infância, e o que se originou em outras influências ao longo da vida? Como praticar plena mente o respeito a quem crê de forma distinta da que se tem, ou mesmo, simplesmente, não crê?

O rol de questões poderia estender-se e aprofundar-se muito mais, na direção dos temas de consciência e das relações Eu-Outro, mas vale a pena abrir em especial mais uma vertente. Trata-se de pensar a relação Estado-cidadão, o papel que desempenha na vida política a escolha religiosa que se tem. Por que participantes da mesma religião



pensam de forma diversa sobre as mesmas questões políticas da vida nacional? Por que, no momento de eleições, nem sempre são os mesmos os candidatos escolhidos pelos adeptos de uma mesma fé? Haveria o perigo dos grupos religiosos tornarem-se sucedâneos para os partidos políticos? Para as minorias religiosas seria o caso de encontrar uma forma de agregar-se politicamente em torno de um mesmo partido, coligação ou candidato?

Se prestarmos atenção a semelhantes questões, observaremos a importância do Estado laico, como se propõe no Brasil, na garantia do pluralismo político, sendo este um dos fundamentos de nosso Estado pela Constituição Federal, com base na livre escolha política segundo a consciência de cada cidadão — e jamais pelo constrangimento, seja de que tipo for. Esperar que instituições religiosas ocupem o lugar do partido, ainda que de forma velada ou mutante, é perverter a natureza tanto da religião, quanto da política. Por outro lado, se o Estado tender a identificar-se com uma outra fé, por decisões políticas unidirecionadas ou pela escolha insistente de colaboradores do dirigente eleito exclusivamente entre participantes de determinado grupo religioso, a tendência será a de que os demais grupos façam escolhas “bairristas”, em especial no momento do voto, como garantia de representação, vez e voz. Ora, se o Estado é pluralista por força de Constituição (o que é verdadeiro tanto para o nível federal, quanto dos estados e municípios no Brasil), a representação pública igualmente deverá sê-lo.

Não que a escolha seja feita por motivo de religião, mas pela via da representatividade da competência pública, plural como o Estado em que está instalado o poder. Discernir entre os valores nacionais em construção, entre os que têm origem cultural e os que têm origem religiosa (em uma ou em outra fé) é determinante para a qualidade da educação que se pretende oferecer nas escolas públicas, que devem professar valores universais éticos laicos, como o Estado que as estabelece e sustenta, com o dinheiro (público e laico) de todos os cidadãos-contribuintes. A ética de fundo religioso, que cada um terá (ou não) de acordo com a própria escolha, é relevante para ser compatibilizada no plano individual, no íntimo da consciência de cada um, embora não possa ser abordada por um Estado que deve, por sua natureza laica, ignorar os assuntos de fé como forma de proteger a liberdade de consciência, de crença e de culto.

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Quel che resta di Auschwitz: L'archivio e il testimonio. (Homo Sacer III)*.

Torino : Bolatti Boringhieri, 1998. Ristampa giugno, 2005.

BRASIL. Lei Complementar nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. *Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997- a.*

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação, 1997-b.*

FERRAZ, A.C.C. *O ensino religioso nas escolas públicas: exegese do § 1.º do art. 210 da CF de 05.10.1988. Caderno de Direito Constitucional e Ciência Política No. 20, São Paulo, Revista dos Tribunais, julho/setembro 1997, pp. 21-27.*

FISCHMANN, R. *Escolas públicas e ensino religioso subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. In: COMCIÊNCIA – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, julho de 2004. <http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>, 2004a.*

FISCHMANN, R. *Símbolos religiosos e espaço público. CORREIO BRAZILIENSE, 6/9/2004,*

*p. A-15, 2004b.*

FISCHMANN, R. *Religião, Estado e Educação. CORREIO BRAZILIENSE, 26/07/2004, p. A- 11, 2004c.*

FISCHMANN, R. *Direitos fundamentais ameaçados. FOLHA DE S.PAULO, 16/08/1997, p.1-3.*

FISCHMANN, R. (Org.). *Relatório da Comissão Especial de Ensino Religioso do Estado de São Paulo. Exemplar organizado e editado de documentos, depoimentos, estudos e decisões, disponível na biblioteca da FEUSP, 1996b.*

FISCHMANN, R. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). Formação do Educador, dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Ed. UNESP, Vol. 2, p. (também reproduzido pela revista Nova Escola em [http://novaescola.abril.com.br/ed/167\\_nov03/html/religiao\\_exclusivo.doc](http://novaescola.abril.com.br/ed/167_nov03/html/religiao_exclusivo.doc)), 1996a.

LE GOFF, J. *Pour un autre Moyen Âge*. Paris : Gallimard, 1977.

## Ameaça ao Estado laico

É INCOMPATÍVEL ligar temas relevantes que a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) desenvolve à definição de conteúdos para o ensino religioso, tornando-o obrigatório na prática, o que é inconstitucional. Convite enviado a professores pelo ministério explicita a intenção ao convidar para o que seria, ontem, “uma discussão preliminar acerca do ensino religioso como área do conhecimento”.

A complexa emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação -aprovada antes da visita do papa João Paulo 2º ao Brasil em 1997- não poderia revogar o caráter facultativo do ensino religioso para o aluno, dado pela Constituição de 1988. Por ele, tem o aluno liberdade de matricular-se, de freqüentar ou não as aulas, não podendo ser nem impedido de interromper freqüência nem submetido à avaliação, mesmo quando matriculado. Qual o sentido, pois, de conteúdos ditados pelo MEC?

Não revogaria também a laicidade do Estado brasileiro e sua impossibilidade jurídica de pronunciar-se em matéria de religião. Tanto é assim que a emenda propõe a figura de uma entidade civil que, congregando diferentes religiões, definiria conteúdos. Seria a forma de evitar o contato direto do Estado laico com conteúdos religiosos fora de sua alçada, contato que agora o ministério propõe ao dizer que “o objetivo dessa atividade será debater possíveis contribuições do MEC para o ensino religioso”.

Mesmo essa tentativa de “solução” da entidade civil não tem como se concretizar sem violar outro direito fundamental, a liberdade de associação, já que qualquer religião ou denominação que quisesse ser contemplada teria obrigatoriamente de associar-se a essa entidade ou seria excluída de consideração nas escolas públicas.

O convite do MEC lembrou-me o que ouvi em setembro, no Rio, em uma sessão do 6º Colóquio do Consórcio Latino-Americano de Liberdade Religiosa (éramos só três acadêmicos não-católicos). Apresentara meu protesto frente à exposição de estudo comparativo de legislação sobre matrimônio na América Latina, em que o Brasil fora apresentado como juridicamente católico, sendo suprimido dos Estados laicos por pesquisadora católica do Chile.

Um senhor que se apresentou, então, como advogado da CNBB e da Nunciatura Apostólica disse que estariam quase totalmente prontos os termos de uma concordata entre o Vaticano e o Brasil. É sabido, por exemplo, que esse tipo de acordo para definir cooperação entre o Vaticano e outros Estados foi assinado por Hitler e Mussolini. Afirmou ainda o advogado que a concordata seria “muito completa, com repercussões legais, políticas, administrativas, tributárias e financeiras”, que a decisão do papa de vir ao Brasil estaria ligada a isso.

Segundo fui informada, assinar acordos bilaterais seria prerrogativa do presidente, cabendo ao Congresso só ratificar ou não a medida. Sem qualquer debate dos parlamentares ou conhecimento da sociedade brasileira, já que o presidente pode simplesmente assiná-lo -correríamos o risco de ter um Estado religioso e peculiar, Vaticano, interferindo na vida do Estado laico que é o Brasil, religiosa e politicamente plural.

O súbito chamamento do MEC para tratar do ensino religioso trouxe-me eco dessa fala -a ser esclarecida pelo presidente Lula, o que solicito-, com igual repercussão quanto à violação de direitos, em particular de minorias religiosas e de todos os que têm praticado todas as formas de liberdade de consciência e de crença neste país desde a República.

## De cidadãos e de santos<sup>1</sup>

A Câmara dos Deputados deve instituir feriado nacional no dia da canonização de frei Galvão? Não. A Câmara não deve aprovar o projeto de lei, pois é incompreensível a decisão da Comissão de Educação do Senado de estabelecer o dia de frei Galvão por sua canonização como santo da Igreja Católica, propondo feriado nacional. A prerrogativa dessa comissão, de analisar projetos de datas comemorativas e feriados, deve-se à relevância educativa das efemérides, que devem, contudo, trazer exemplos no âmbito da esfera pública, universal, e não do privado, particular de uma religião.

Legislando de dentro do Estado laico que é o Brasil, e não a partir de instituição religiosa, comete o Senado equívoco e inconstitucionalidade que nada têm a ver com a santidade do frei Galvão. Por ser laico, o Estado não tem como se pronunciar sobre ser alguém santo ou aderir à decisão alheia, pois extrapola a esfera de sua competência, que é a dos negócios humanos na relação com o Estado, sendo impróprio que seu calendário seja invadido pelo litúrgico de alguma religião.

No afã de agradar católicos cujos respeitáveis sentimentos estão mobilizados pela visita do papa, o Senado Federal pratica gesto que se opõe ao princípio da igualdade de todos os cidadãos perante a lei e, portanto, opõe-se à democracia. Atribui a um grupo o privilégio de ser honrado de forma múltipla, considerando as datas católicas que já têm caráter de feriado nacional, às quais se acrescentaria outra, em detrimento dos diversos grupos que compõem o quadro religioso do Brasil.

---

<sup>1</sup> Texto publicado na seção Tendências/Debates da Folha de S. Paulo em 07/04/2007, após aprovação, no Senado, da criação do feriado nacional pelo Frei Galvão, a ser comemorada no dia 11 de maio, mesmo dia de sua canonização. Posteriormente, a Câmara dos Deputados aprovou a criação do Dia de Frei Galvão, mas sem feriado.

Cabe a lógica das relações presentes nos discursos de ódio (“hate speech”, estudado por juristas como Celso Lafer e Daniel Sarmento).

Segundo os debates, uma das razões para proibir esses discursos é que, aceitá-los, privilegiaria o direito de expressão de um grupo em detrimento do sentimento e da identidade de outro, que seria considerado, assim, oficialmente, inferior.

Ora, vale entender, similarmente, que o apreço desproporcional do Estado a um grupo determinado é também símbolo de privilégio que, ao distinguir um grupo, inferioriza os demais, sendo totalmente impróprio à democracia. Pavimenta, assim, o caminho da discriminação, por implicitamente considerar que um grupo vale mais que os outros. É, portanto, o oposto do que deve buscar a educação quanto a combater o preconceito.

O Senado perpetua, no gesto, situação inaceitável, de que todos da sociedade brasileira que não se enquadrem na denominação “católicos” -como tipo de “identidade original” da nação- sejam os “outros”, em vez de sermos todos o original “nós” de uma democracia que deve ser nutrida pela laicidade do Estado.

Pois, ao fundar-se como laico desde a proclamação da República, o Brasil propõe-se a viver o pluralismo característico da democracia. Conforme Theodor Adorno, a pluralidade religiosa, étnico-racial, cultural, linguística, quando presente na composição de um Estado, é a face visível do pluralismo político, em si presente na consciência de cada um e, por isso, invisível.

Daí a relevância educativa dos trabalhos com a pluralidade cultural, do ponto de vista da cidadania, pela evidência pedagógica do respeito e da valorização de todos. Ao restringir essa possibilidade, privilegiando um grupo, é colocado em risco o princípio democrático do pluralismo, faltando então o caráter que tem a lei de ser educadora da sociedade.

Feriado nacional, estabelecido pelo Estado laico, é para celebrar cidadãos exemplares (apenas humanos, não necessariamente santos, mas certamente justos) que contribuíram com o Estado de forma relevante, na humanamente falível esfera pública, em que o poder se estabelece como ação em concerto, conforme Arendt.

Por reconhecerem-se como humanos, compreendem os seres democráticos que se necessitam mutuamente para estabelecer o bem comum, que a nenhum pode excluir. Assim, melhor seria que o Congresso estabelecesse o Dia Nacional da Liberdade de Consciência e de Crença, celebração laica que a todos unirá, ou que finalmente aprovasse o Dia de Zumbi, de todas as gentes, como feriado nacional.

## Lula e o Estado laico

### **A identidade jurídica peculiar do Vaticano, a apresentar se ora como Estado, ora como religião, facilita a tentativa de dupla ingerência**

LULA CUMPRIMENTOU o papa com um aperto de mão, o que se esperava do presidente. Permitiu que nenhum cidadão se sentisse constrangido, como se visse o líder, eleito democraticamente, curvar-se ante a autoridade de outro Estado, de cunho teocrático. Por ser católico, seria fácil ceder ao beijo no anel. Separou o cargo público da escolha religiosa privada, mas houve quem apontasse quebra de protocolo e gafe. Impróprio não perceberem o político ciente dos gestos a sinalizar o que viria: a rejeição à proposta da Santa Sé, verbalizando decisão de fortalecer o Estado laico que é o Brasil, por força da Constituição Federal que jurou defender.

Como a Folha anunciou (e aqui tratamos em artigo de 14/11/2006), a proposta de acordo, tratado ou concordata feita pela Santa Sé volta-se para temas da soberania nacional: ensino religioso, relações trabalhistas, isenção fiscal, facilidades para entrada de missionários católicos em terras indígenas, aborto, pesquisa com células-tronco e eutanásia (as últimas na proposta de que o Brasil e o Vaticano comungariam dos mesmos valores de afirmação da vida em todas as suas fases).



A identidade jurídica peculiar do Vaticano, a apresentar-se ora como Estado, ora como religião, facilita a tentativa de dupla ingerência.

Sobre a soberania nacional, por trazer temas valorados por outro Estado -como a Santa Sé apresenta-se ao buscar o instrumento diplomático do acordo bilateral; e por tentar coibir toda queixa de ingerência, porque, assinado o acordo, teria havido adesão livre do Estado brasileiro a valores e propostas pelas mãos do presidente -ainda que longe do Parlamento e à revelia da sociedade.

Na faceta religiosa, haveria ingerência ao promover desigualdade no interior da cidadania, ameaçando o Estado laico. Ao considerar que um grupo religioso pode definir conteúdos legais, ignora os demais -outras religiões ou denominações, agnósticos ou ateus-, constringidos ou excluídos da cidadania, gerando discórdia. A atender um

grupo, o Estado acabaria por interferir na vida dos demais, violando a liberdade de crença assegurada pela Constituição. Como é constitucional a separação entre Estado e religiões, o Estado não pode sofrer interferência das religiões nem interferir na vida delas.

A proposta de acordo induz a ferir o princípio da igualdade entre todos os cidadãos e a liberdade de associação, pois pretenderia impor, a toda a cidadania brasileira, valores e procedimentos ditados por um dado grupo e identificados com ele ou sua hierarquia interna. Atinge a liberdade de consciência e de crença: se quem adere a dada religião decide de livre consciência seguir este ou aquele ditame, é questão da sua privacidade; mas, se decide ditar como outros devem proceder, desrespeitando a consciência dos demais, assume o inaceitável quanto à ética e à ordem democrática. São poderes de natureza distinta: o Estado é da ordem do humano, não do divino, sabe-se limitado e não infalível, não se prende a dogmas, mas à possibilidade da crítica e da evolução. Ao utilizar um “foi assim e sempre deve ser”, pedindo que privilégios sejam reconhecidos como direito, a Santa Sé propõe que a dimensão do eterno invada a esfera pública, temporal e laica, e por isso sujeita à transformação democrática.

Aceitar esse acordo seria promover interferência mútua inconstitucional, em que as religiões também saem perdendo ao se submeterem à lógica do Estado. É em respeito à própria Igreja Católica no Brasil que Lula não deve assinar acordos com a Santa Sé.

Firmar acordos bilaterais é prerrogativa do presidente da República, e depois eles são aprovados ou não pelo Congresso. Em geral, esses acordos são voltados para temas comerciais, de interesse dos dois países envolvidos, nos quais a agilidade é importante, ou pedem sigilo em tempos de guerra para firmar a paz.

No que propõe a Santa Sé, não cabe negociação nem pressa, pois o interesse e ritmo de temas internos é o Brasil que deve ditar, nem cabe o sigilo, porque não se trata de guerra. Não pode o Executivo de um país democrático, sem guerra, negociar à sombra, por sobre a Constituição. Bem faz o Itamaraty em orientar o presidente a remeter os temas à legislação, nada havendo a justificar o sigilo. Qualquer acordo que coloque à disposição o patrimônio brasileiro, altere mecanismos tributários ou trabalhistas, submeta uma vez mais povos indígenas ou pretenda definir a formação de crianças e jovens brasileiros, a vida e como brasileiras e brasileiros devem usar seus corpos não pode ser tratado em sigilo: são temas do interesse de todos os cidadãos.

O papa voltou a Roma, mas deixou a ameaça da continuidade das pressões: a transparência é a única proteção para o presidente e para o Brasil.

## A imprensa em falta com o Brasil <sup>1</sup>

A cobertura da visita do papa ao Brasil constitui oportunidade de debate sobre um tema que grande parte da mídia brasileira tem perdido. Refiro-me às ricas possibilidades de análise sobre o caráter laico do Estado brasileiro. Mais que perder a oportunidade, parece haver uma zona de sombra e desconforto a recobrir a questão, como se se tratasse de tema proibido lembrar que – no Brasil e na maioria das democracias do mundo – Estado e religião têm existências autônomas, juridicamente independentes. Trata-se de questão de relevância internacional, com tantas repercussões que, por exemplo, nos próprios sites da CNBB ou do Vaticano o tema é muitas vezes analisado. Se é compreensível o cuidado jornalístico com os respeitáveis sentimentos de júbilo dos católicos por tão importante visita, é inexplicável a omissão e, por vezes, a informação equivocada sobre questões diretamente ligadas ao tema do Estado laico.

Não se pode compreender que jornalistas deixem passar o debate sobre a centralidade do caráter laico do Estado brasileiro como valor republicano e democrático, que não admite tergiversação desde a Proclamação da República. Além de estar consagrado em vários dispositivos de nossa Constituição, o tema da laicidade do Estado está mais vivo e pulsante do que nunca na sociedade, com sua carga de

---

<sup>1</sup> Texto escrito a convite do saudoso jornalista Alberto Dines, a cuja abençoada memória dedico este capítulo.

possibilidades sobre o direito à liberdade de crença e de culto, e quanto à coexistência entre religiões e esfera pública universal. Como pode a mídia ficar alheia a isso e ainda aparentar no noticiário uma unanimidade social que, de fato, não há? Cabe a indagação, sobretudo porque a laicidade do Estado, em sua multi e pluridimensionalidade, é tema inextricavelmente ligado à liberdade de consciência, de opinião e de expressão, fundamentos do jornalismo. (A esse respeito, parecer preparado por Celso Lafer – publicado em seu livro *A internacionalização dos direitos humanos: Constituição, racismo e relações internacionais*, Editora Manole, 2005 – na condição de *amicus curiae* para o STF, no caso *Ellwanger*, merece atenção.)

Ao contrário, a onda avassaladora promovida pela maior parte da mídia tem sido uma verdadeira maratona de informações de relevância duvidosa, mais em clima de ‘Copa do Mundo’ do que voltada para a gravidade política da ilustre presença em solo brasileiro: um respeitável chefe religioso que nos visita apresentando-se como chefe de Estado e aqui instala a reunião do Celam. Por mais que o tema pastoral seja, sem dúvida, a grande atração para os fiéis católicos, o que impõe tratamento delicado é esse mesmo respeito que exige que se dê atenção à vertente política da visita, de forma a que não sejam esquecidos os direitos de cidadania que não só os católicos, mas todos os brasileiros e todas as brasileiras têm – antes, durante e depois da visita papal.

### **Agenda ampla e multidimensional**

Pois, com todo o respeito para com aqueles que se agitam em preparo à vinda do papa, é preciso lembrar que as minorias não são um mero detalhe na cidadania e por isso merecem igualmente respeito. São conhecidos os sintomas de sociedades que desrespeitam minorias: a invisibilização e o silenciamento dos grupos minoritários e das pessoas pertencentes a esses grupos, individualmente, tudo praticado como se fosse parte normal da vida. Os que se reconhecem entre si como pares e dominantes tendem a se sentir confortáveis até para questionar os que não são parte do grupo sobre o porquê de sua diferença, sem compreenderem que diferentes, no caso, para os outros, são eles.

A pluralidade religiosa brasileira é um patrimônio do Brasil e assim deve ser vivida, por expressar um dos melhores frutos, embora não o único, que o Estado laico pode promover: a possibilidade de o cidadão ter a seu alcance oportunidades efetivas de

livre escolha. O ateísmo igualmente tem valor, por expressar a liberdade de consciência e, como a diversidade de escolhas religiosas, não pode ser estigmatizado do ponto de vista dos direitos humanos universais e dos direitos constitucionais dos brasileiros. Não se pode continuar vivendo situações, como tem ocorrido os últimos meses, em que minorias se sentem como estrangeiros, embora na própria casa, brasileiros e brasileiras que somos. Não será também o convite a um par de lideranças de denominações não-cristãs, em caráter pessoal, para que se avistem com o papa, que resolverá esse dilema, até porque a gentil iniciativa será da Igreja Católica e não do Estado ou da mídia.

A visita do líder católico mundial não pode se transformar em uma vivência sofrida de aniquilamento psico-cultural de todos os outros grupos religiosos existentes no país – não se pode acreditar que estaria em seus planos esse tipo de repercussão indireta de sua visita. Conversas nos ambientes profissionais, escolares e, em geral, sociais, podem se transformar em constrangedora ocasião de identificar quem é parte dessa corrente ou quem não é uma pessoa de ‘boa vontade’, simplesmente porque, por exemplo, poderá manifestar intenção de tratar de outro tema, que não a coqueluche do momento. Já seria um alívio não precisar enfrentar olhares de reprovação por uma suposta ‘falta de respeito’ ou um pseudo ‘anti-catolicismo’. Uma cobertura voltada para as possibilidades que o Estado laico traz para a pluralidade humana presente no Brasil seria correta, do ponto de vista jornalístico, e auxiliaria muitos brasileiros a, por assim dizer, sobreviver a tão marcante momento.

Há, de fato, um leque de direitos que se abrem e que apenas na plena vigência do Estado laico podem oferecer o melhor à construção da democracia. A esse respeito, o Instituto Patrícia Galvão, em colaboração com outras organizações notadamente do campo feminista, organizou, no dia 23 de abril, um encontro com veículos da mídia para tratar das múltiplas dimensões e pautas que podem ser ainda tratadas no âmbito da presença do papa no Brasil. Nos dias 4,7 e 8 de maio, com patrocínio e apoio de diversas universidades e entidades nacionais e internacionais, serão realizados seminários para discutir o Estado laico, respectivamente em Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo.

Essa agenda ampla e multidimensional envolve direitos reprodutivos, que por sua vez se desdobram em tantos outros temas vinculados à vida de homens e mulheres em suas orientações e escolhas; magistratura, religião e liberdade de consciência no Estado laico; Ministério Público no zelo a esse fundamento do Estado brasileiro; símbolos

religiosos no espaço público; políticas públicas e legislação; relações internacionais, declarações internacionais e direitos na relação com o Estado laico. Se há vigor para essas mobilizações na sociedade, é porque o tema pede mais atenção do que tem recebido.

### **Seminário sobre ensino religioso**

No espírito do Observatório da Imprensa, assim, tomemos agora a exceção para entender como se tem dado a regra nesse caso.

A Folha de S.Paulo, de forma corajosa e pioneira, assumiu investigar e apresentar matéria que denunciava a possibilidade de ameaça ao Estado laico, com a possível preparação, que estaria então em curso, do texto de uma concordata ou de um acordo bilateral que seria assinado pelo presidente Lula e pelo papa Bento 16, na visita a São Paulo, em maio. O primeiro passo preparatório, por parte do Estado brasileiro, se tivesse sido levado a efeito, seria um seminário que o MEC/SECAD promoveria em dezembro passado sobre ensino religioso nas escolas públicas, como programação integrante do seminário amplo que se denominou ‘Diferentes Diferenças’ (sic) e que tratou de gravidez na adolescência, do programa ‘Brasil sem homofobia’, de educação quilombola, da aplicação da lei sobre História da África e da educação e inclusão de pessoas com deficiência, entre outros temas.

O tema do ensino religioso teria dimensão própria, realizando-se em paralelo ao evento ao qual se ligaria. Ora, a chamada de alguns especialistas para uma reunião preparatória para o referido seminário precipitou a evidência de que carecia investigação a que já se aplicava o jornal. Seguindo a Folha, a CBN preparou uma matéria no domingo, em sua ‘Revista’, e a Record, no Domingo Espetacular, reprisando a matéria nos jornais durante a semana.

Ninguém, fosse dos representantes da Santa Sé no Brasil, fosse da Presidência da República – já que o presidente tem a prerrogativa de assinar acordos bilaterais que depois são (ou não) referendados pelo Congresso Nacional – ou do Ministério das Relações Exteriores, desmentiu, naquele momento, a existência da negociação da concordata ou acordo bilateral. Mas o seminário sobre ensino religioso foi suspenso, o que indicou que no interior do governo federal, ou mesmo da Procuradoria-Geral da República, houve sensibilidade jurídica para a relevância do tema e para as conseqüências que poderiam advir, não fosse cancelado o seminário.

## **Dogmas e infalibilidade**

Vale lembrar que tanto a matéria jornalística em si, quanto o artigo que a acompanhava no caderno 'Cotidiano' foi reproduzida e/ou citada à exaustão na internet, em sites e blogs os mais diversos – pessoais e institucionais, do setor público, privado e do terceiro setor. Houve uma grande mobilização de setores organizados da sociedade em busca de mais informação sobre processos semelhantes – como, em particular, o caso de Portugal, no qual a negociação da Concordata, assinada em 2004, foi toda realizada em sigilo, como posteriormente assumido pelo então ministro das Relações Exteriores de Portugal, surpreendendo ao povo português, assim como o caso do Peru.

Recentemente o jornal Estado de S.Paulo divulgou breve nota com declaração da embaixadora do Brasil junto à Santa Sé dando conta de que o papa e o presidente farão uma declaração conjunta envolvendo a Rodada Doha e de que a visita não teria 'temas proibidos'. Timidamente iniciava-se, assim, o encaminhamento da visita como algo além do caráter pastoral, mas novamente não foram propostas à embaixadora questões mais profundas.

Ainda foram organizações da sociedade que se manifestaram perguntando ao Itamaraty o que estaria ocorrendo nesse setor de negociação bilateral; e se órgãos de imprensa o tinham feito sem sucesso, talvez a falta de informação fosse a informação. Porque não há como algo com tal relevância, como uma negociação entre a Presidência da República e a Santa Sé, ser feita em caráter sigiloso. São duas lógicas distintas, aliás. É que a lógica da democracia é fundada na certeza da falibilidade humana, enquanto a lógica de algumas religiões, como a católica, é fundada em dogmas e doutrinas que são parte da própria religião e que são aceitas por seus fiéis, no âmbito religioso, mas não podem ser impostas aos cidadãos do Brasil no contexto da vida democrática.

Mesmo um fiel católico que tivesse, por exemplo, casado na promessa de indissolubilidade de seu casamento, poderá precisar, por essas coisas da vida, do divórcio, que é legal no Brasil para todo cidadão, independentemente de crença, desde 1977. Ainda, enquanto aquela ordem religiosa se refere à busca do intangível com base em heranças milenares que são propostas do ponto de vista religioso como inquestionáveis e administradas em um contexto que se anuncia como infalível, a democracia é apenas

e simplesmente da esfera humana, com eleição de suas autoridades, com mandato de duração limitada para os diferentes postos no interior da organização, critérios de avaliação dos gestores e possibilidade de interpelação da autoridade. A história brasileira é cheia de exemplos do papel decisivo da imprensa na luta democrática – porque, embora tão crucial, o tema do Estado laico causaria tanto pudor?

Coube a Folha de S.Paulo finalmente dar matéria, em 7 de maio, na qual o Ministério das Relações Exteriores finalmente assumia haver uma negociação em andamento a partir de propostas feitas pelo Vaticano para um ‘tratado’, ao que pontuou a Folha entre parêntesis: ‘o termo técnico é concordata’. A Folha, insistindo na investigação jornalística, propiciou que o Itamaraty pudesse tornar público que tinha restrições em relação a essas propostas da Santa Sé (como, entre outros temas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, o mesmo, portanto, da matéria de novembro passado). Pudemos saber, também, graças à Folha de S.Paulo, que o Itamaraty aconselhou o presidente Lula a prolongar as negociações, livrando-se, portanto, do prazo fatal que seria dado pela visita do papa e, ainda, ‘de modo que nada seja oficializado agora (e talvez nem no futuro)’.

A Folha de S.Paulo adiantou, assim, o possível constrangimento que poderiam tentar impor ao presidente Lula na reunião que terá com o papa Bento 16 em São Paulo, na quinta-feira (10/5), assim como o que estará orientado a dizer ‘polidamente’. Permitiu, assim, a Folha que o presidente Lula, ao comparecer a esse encontro com o papa, saiba que conta com os olhos atentos da cidadania brasileira, assim como com o apoio da larga parcela da população que não está disposta a assistir passivamente a tentativa de supressão do caráter laico do Estado. Portanto, fornecendo informações aos jornalistas que as buscavam insistentemente, e com a divulgação dos fatos na imprensa (ainda que por enquanto em apenas um jornal), ganha o presidente, se for mesmo capaz de colocar, de forma republicana, o cargo que recebeu das urnas acima de uma eventual possibilidade de meramente obedecer ao líder religioso de sua escolha religiosa pessoal, de caráter privado, ganhando assim a democracia, enquanto se evidencia o papel do bom jornalismo.



## Reviravolta na Câmara

Outro caso, entrelaçado ao primeiro nas origens, e cujo desenlace pode ter repercutido nos desdobramentos do caso anterior, é o do feriado que seria dedicado a frei Galvão. A revista *Veja*, na seção ‘Radar’, deu uma nota breve, porém incisiva, sobre o projeto de lei apresentado pelo senador Francisco Dornelles, lembrando que não cabia a proposta por ser laico o Estado brasileiro. Negociado entre as lideranças, o projeto de lei foi encaminhado à Comissão de Educação do Senado em caráter terminativo – ou seja: aprovado ali, não iria a plenário. Para surpresa de todos os cidadãos particularmente atentos e compromissados com temas de direitos humanos, o projeto de lei foi rapidamente aprovado por unanimidade na Comissão, a partir de um relatório que ficaria bem se pronunciado em qualquer paróquia católica, mas não por um senador da República – laica, por sinal.

A maioria dos órgãos de imprensa que noticiou a aprovação, contudo, nada mais fez do que repetir as palavras do relator (que tem todo o direito de sentir o que quiser, do ponto de vista religioso, mas como senador tem compromissos com a Constituição Federal, que jurou defender) e, mais ainda, passaram os noticiários a dar como certa a aprovação do feriado nacional na Câmara dos Deputados, a ponto de provocar reação no mercado financeiro – o que foi noticiado.

Ora, a exceção à regra chegou uma vez mais pela Folha de S.Paulo que, na contracorrente, propôs em sua página 3, ‘Tendências/Debates’, no sábado em se encaminhava o projeto de lei à Câmara, a pergunta: ‘A Câmara dos Deputados deve instituir feriado nacional no dia da canonização de frei Galvão?’, desencadeando um processo relevante para o exercício da cidadania.

É que a polêmica estava na sociedade, mas a Folha assumiu dar visibilidade e destaque, possibilitando assim que se instaurasse uma reviravolta no que era dado como certo. Um dos argumentos do ‘não’ ao feriado era o de que não caberia ao Senado manifestar-se em matéria religiosa sendo parte do Estado laico e que deveria tratar todos cidadãos da mesma forma, sem manifestações que pudessem indicar que o Estado prezaria de forma especial um ou outro grupo religioso.

## Um dia 'histórico-cultural'

Enquanto na Câmara o projeto de lei, na semana seguinte ao debate proposto pela Folha, recebia emenda da deputada Maria do Rosário (PT/RS) alertando para a necessidade de que houvesse 'isonomia no tratamento dado às diversas religiosidades', em suas palavras, a própria CNBB houve por bem se pronunciar. Em coletiva, o secretário-geral da entidade, dom Odilo Scherer, disse que a CNBB não tinha pedido feriado nacional e que isso 'tinha nascido no Congresso', apontando, assim, o que parecia ser iniciativa de submissão voluntária dos parlamentares a algo que sequer lhes tinha sido pedido.

A reviravolta final foi noticiada timidamente e, em alguns casos, erroneamente. É que embora as lideranças da Câmara houvessem aceitado dar o mesmo caráter terminativo que o projeto de lei já recebera no Senado – o que possibilitaria sua discussão apenas na Comissão de Educação e Cultura, sem seguir para o plenário –, o relator, deputado Átila Lira (PSB/PI), ofereceu um belíssimo parecer que reafirmava o caráter laico do Estado brasileiro, negando o feriado nacional e mesmo o ponto facultativo, ao mesmo tempo em que celebrava o júbilo dos brasileiros de confissão católica, pela visita papal e pela canonização, indicando com clareza que defender o Estado laico não é adotar qualquer tipo de postura 'anti' religião, seja ela qual for, mas defender a todas as formas de crer e de não crer, como apenas o Estado laico possibilita, e como prevê nossa Constituição Federal.

O debate na Comissão de Educação (disponível com possibilidade de baixar todos os documentos aqui citados na página da Câmara Federal) gerou grande apoio ao parecer do relator. A negociação ocorreu exclusivamente na proposta de fixação de uma data de homenagem a frei Galvão, mas suprimindo-se dessa homenagem o qualificativo 'santo', não por desrespeito, mas em coerência com o parecer no qual o Estado laico foi ressaltado. De fato, não caberia mesmo ao Estado pronunciar-se sobre a santidade a partir de cânones que não são os seus, como lembrou o deputado Ivan Valente, em seu voto em separado.

Assim, passou-se da festividade do anúncio de um feriado religioso à manifestação da rejeição da Câmara, pronunciando-se pouco, em geral, na mídia, a expressão 'Estado laico', central no parecer do relator que derrubou o projeto de lei inconstitucional.

Mais ainda, houve os que noticiaram o resultado da votação na sessão da Comissão de Educação e Cultura de 26 de abril, como '10 a 8', sem explicar, porém, que os 18 deputados votaram a favor do parecer ressaltando o Estado laico e, portanto, pela rejeição do feriado nacional ou ponto facultativo – e que os oito que foram derrotados por tão apertada margem, eram a favor, não do feriado, mas do voto em separado do deputado Ivan Valente (PSOL-SP), recuperando o parecer original do relator, em que sequer um dia 'histórico-cultural', como dito pelo relator na emenda que ofereceu a seu próprio voto, haveria.

Não é pouco, em um país em que todas as conquistas precisam ser celebradas e compreendidas como tal — e, para tanto, precisam ser noticiadas e analisadas, como apenas a imprensa pode fazer.

# Liberdade de crença, Estado laico e Magistratura

Importante artigo do presidente da AJD, Juiz Marcelo Semer, intitulado “Punir a corrupção, não a cidadania”<sup>1</sup>, traz análise sobre a Orientação nº. 2, de 16/02/2007 do CNJ; aponta ser essa Orientação uma das “restrições à cidadania do juiz” que entende estar ocorrendo. Um dos aspectos relevantes de sua análise se refere à questão da liberdade de associação.

Conforme os termos daquela Orientação: “o *Conselho Nacional de Justiça (...)* firmou entendimento no sentido de ser incompatível com o exercício do cargo de magistrado o desempenho de função da justiça desportiva, de grão-mestre da maçonaria ou de dirigente de organização não governamental (ONG), bem como de entidades como Rotary, Lions, APAEs, Sociedade Espírita, Rosa-Cruz e de instituição de ensino pública e privada”.

A menção a “Sociedade Espírita” pede atenção, pois introduz (como a menção à maçonaria e à Rosa Cruz) o tema de como a Orientação nº. 2 atinge também a liberdade de crença, direito fundamental reconhecido no Brasil desde a instalação da República. Essa distinção constitui violação de outro direito fundamental, de liberdade de crença, consagrado na Constituição, e de garantia ao livre exercício de culto, pois o chamamento à determinada função pode ser intrinsecamente vinculado ao modo de crer. Ademais, constitui discriminação, proibida pela Constituição, por lançar suspeição sobre grupos específicos, sendo incompatível com o caráter laico do Estado que um de seus órgãos - o CNJ neste caso - julgue quanto à confiabilidade de um grupo religioso, comparativa

---

<sup>1</sup> Publicado no Última Instância em 27/4/ 2007 ([http://ultimainstancia.uol.com.br/ar\\_tigos/ler\\_noticia.php?idNoticia=37293](http://ultimainstancia.uol.com.br/ar_tigos/ler_noticia.php?idNoticia=37293))

mente a outros, poupados da suspeição, já que o Estado, por ser laico, não deve imiscuir-se em matéria religiosa, como as religiões não podem ingerir no Estado.

O fato de ser o Brasil um Estado laico lhe permite dialogar de forma heurística com formações sociais que integram a pluralidade religiosa brasileira. É preciso lembrar que se formou mentalidade que pensa, simplificada e erroneamente, todos os agrupamentos religiosos no Brasil, a partir da matriz daquela que é a mais antiga no País, a Igreja Católica - com todo respeito a seu modo de se organizar. Falta a percepção, que adviria da informação, de como a organização católica é a única a ter uma hierarquia centralizada em nível mundial, com postos vinculados a essa hierarquia interna em nível nacional, formada por religiosos, que dedicam sua vida exclusivamente à Organização. Mas a Igreja Católica também tem seus conselhos de leigos, voluntários.

Outras religiões, denominações e espiritualidades têm grande pluralidade interna, não são regidas por normas únicas, constituindo-se, cada grupo ou estabelecimento religioso específico, mesmo no interior de cada entidade religiosa, quase um caso único. Assim, a complexa pluralidade de formas de organização religiosa é presente no Brasil com toda sua riqueza. São essas organizações religiosas frequentemente regidas por eleições internas, nas quais são estabelecidos conselhos com mandatos, que respondem pelo que fazem frente aos membros do grupo que os elegeram; por se tratar de associação civil sem fins lucrativos, essas diretorias são constituídas por voluntários, que atuam em horários compatíveis com sua vida profissional, a qual nada tem a ver com a instituição religiosa. Têm assim uma estrutura semelhante à que rege a democracia, mas com inspiração distinta, uma é estabelecida com base no que pode garantir a igualdade e a liberdade entre seres humanos na esfera pública, outra se volta para o imaterial e intangível, no âmbito da vida privada.

Na prática cotidiana desses grupos religiosos, servir à sua comunidade (e é nesse sentido que é tomado o envolvimento, como serviço ao Outro) é considerado um mérito. Muitas das denominações protestantes, evangélicas, o judaísmo, o budismo, o islamismo, religiões de matriz africana, entre outras, trazem esse tipo de possibilidade de envolvimento e chamamento, com variações.

Ora, se fosse pensado o que significaria estender a proibição de assumir postos diretivos a todos os grupos religiosos que praticam essa modalidade de engajamento voluntário na organização religiosa, mais flagrante se tornaria a violação do direito,

permitindo melhor perceber a impropriedade da restrição. Afirma Semer que “as regras que cuidam da suspeição já são suficientemente claras para evitar que magistrados julguem causas de pessoas físicas ou jurídicas com quem estejam pessoalmente relacionados”. Se é comum terem esses agrupamentos religiosos algo como “tribunais”, que talvez pudessem induzir à confusão do papel do magistrado na esfera pública, caberia analisar com a magistratura.

Defendendo o direito do magistrado à liberdade de crença, espera-se que, respeitado plenamente em seu direito, o magistrado respeitará os direitos daqueles a quem julga, sem preconceito. Se o magistrado já terá sua consciência imbuída da crença professada em privado, se o puder fazer plenamente como garante a Constituição, e se puder reconhecer essa dimensão privada de sua vida, sem restrições, espera-se que sob a toga terá capacidade e sabedoria para separar a função pública do que é do âmbito privado, não restringindo, por motivo religioso, direitos aos cidadãos e pessoas jurídicas a quem julga, mas se guiando apenas por o que estabeleça a lei do País.

Espera-se também que, para ter plenamente garantido seu direito à liberdade de crença, saberá declinar da responsabilidade de julgar causas para as quais sua consciência indique estar impedido, por envolvimento de tipo religioso. Ou seja, há a considerar um caráter mais profundo do sentido de “envolvimento pessoal”, tanto quanto determine a identidade plena do juiz.

Uma indicação final. O belíssimo filme *Sunshine*, de István Szabó, traz a história de uma família judia, em três gerações, na Hungria, antes, durante e depois do nazismo, do Holocausto e do stalinismo. Na primeira geração, a família que vivia da fabricação do tônico caseiro que dá nome ao filme, vê um de seus filhos formar-se em direito. Estudante brilhante, é chamado a participar dos círculos intelectuais e pai ítico e cedo é identificado como talhado, pela correção de caráter e competência jurídica, para o posto de juiz. Eis que se tratava de posto nomeado, é-lhe insinuado, depois sugerido e, por fim, abertamente informado que não poderia ocupar o posto, que o esperava, se não mudasse seu sobrenome para encobrir que era judeu. Assim, era um tipo de conversão, consumada na geração seguinte à religião da maioria da Hungria, de então.

Os desdobramentos de sua decisão, de renunciar à sua identidade pela magistratura, levaram-no a abrir mão de princípios, facilitando que se tornasse cúmplice da monarquia corrupta. O filho convertido depois foi colhido como “puro judeu” pelo

nazismo, tendo morte dramática que repercutiu sobre o neto, terceira geração. Foram décadas para se recompor a identidade judaica e o senso de dignidade daquela família, no jovem sobre vivente. Não queremos isso para nossos magistrados, uma renúncia “voluntária”, de necessidade questionável, que pode violar direitos fundamentais, com repercussões imprevisíveis. Por isso caberia ao CNJ refletir sobre a decisão.

## Estado laico, Estado de todos

A afirmação do presidente Luis Inácio Lula da Silva, anunciada para a imprensa pela Embaixadora do Brasil junto ao Vaticano, quando da visita do papa Bento XVI ao Brasil em maio passado, catalisou as atenções, jogando foco para tema sensível, do qual muitos tentavam fugir. Segundo a Agência Brasil, a Embaixadora Vera Machado, portavoza do encontro entre os dois, informou que o presidente disse ao papa: “Conhecedor das qualidades religiosas do Brasil, quero dizer que nosso empenho é preservar e consolidar o Estado laico e ter a religião como instrumento para tratar do espírito e de problemas sociais”.

De fato, o tema que se refere ao caráter laico do Estado brasileiro tem retornado à cena pública de modo intermitente, sempre de forma polêmica. Mais recentemente incorporou-se o tema da pesquisa com células-tronco à pauta dos debates mais antigos, como o do ensino religioso e o da descriminalização do aborto. Enquanto a relevância do sentido público e universal que tem o caráter laico do Estado não deixa dúvidas, algumas comunidades religiosas e seus participantes se indagam sobre o significado da laicidade do Estado no Brasil em suas vidas, se seria interessante enfatizar esse dispositivo constitucional e lutar pelo seu pleno atendimento; que tipo de posicionamento se poderia tomar, enfim, como comunidade religiosa frente ao próprio Estado.

Estruturas mentais moldadas em práticas culturais milenares (ou de séculos, no Brasil) dificultam que se perceba a transformação social e atitudes individuais a ela ligadas. Jacques Le Goff, ao tratar da relação entre o tempo da Igreja e o tempo do mercador, analisa como se passou das horas dadas por badaladas do sino, nos horários das preces católicas, para o uso do relógio, regulando transações comerciais. O processo



de surgimento do Estado laico, séculos depois, guarda vínculo com semelhante processo, sendo a transição para a compreensão de que o espaço religioso tem referencial próprio que o fiel carrega consigo, por escolha subjetiva, enquanto o espaço público é o espaço de todos e todas, como direito e dever, sem exclusão.

O cotidiano é tomado de questões sempre que se reflete sobre dimensões da identidade religiosa, considerando as exigências práticas da vida. Quando a situação que se vive é de pertencer a uma comunidade que ocupa lugar de minoria religiosa em determinado país, mais intensas são as exigências e frequentemente conflitantes com o curso mais usualmente “comum” dos acontecimentos. São muitas as perguntas que se colocam. Como viver plenamente a dimensão da própria escolha religiosa, num mundo que traz escolhas diversas, como as que chegam por intermédio de pessoas com quem se convive? Como adentrar o universo religioso do outro, como forma de compreensão mútua, não conversão? Como discernir, entre as motivações com que se age, o que é próprio da formação religiosa recebida, por exemplo, na infância, e o que se originou em outras influências ao longo da vida? Como praticar plenamente o respeito a quem crê de forma distinta da fé que se tem, ou mesmo, simplesmente, não crê? Como se fortalecer – em um mundo conflituoso, problemático e frequentemente perigoso –, pela identidade religiosa que se tem e se nutre com atenção? Sendo adultos, tendo filhos, como todas essas questões impactam individualmente cada um que são “dos nossos” e a família a que se pertence?

O rol de questões poderia estender-se e aprofundar-se muito mais, na direção dos temas de consciência e das relações Eu-Outro, com ecos profundos em questões de educação, como ensinaram mestres do porte de Martin Buber e Emanuel Levinas. Seriam análises que levariam tanto à compreensão das dinâmicas intersubjetivas quanto do que ocorre no plano da sociedade – a qual não se confunde com o Estado. A sociedade envolve fenômenos nem sempre normatizados, embora compondo-se a partir de certa solidariedade; estrutura-se tanto na relação entre indivíduos como entre comunidades, conta com instituições com identidade própria, às vezes interligadas, tem maior ou menor grau de “liga” e aderência em diferentes momentos, vive de arte, comunicação, conhecimento – é pulsante e mutável de forma não planejada e muitas vezes imprevisível. Já o Estado é estruturado como uma associação entre indivíduos que compartilham decisões sobre seu futuro, mesmo que a partir de seus representantes,

com os impostos pagam suas “taxas” como associados, formando como se fosse um “clube” peculiar; é constituído a partir da livre vontade desses “sócios”, que se exprimem em determinado momento – a Assembléia Constituinte – e votam seus “estatutos” e “regimentos”, estabelecendo uma ordem jurídica que estabelece como serão as relações de poder, quem representará esses cidadãos e cidadãs que formam o povo, em nome de quem todo poder é exercido. Por isso o Estado se funda por causa e com base em todo e cada cidadão ou cidadã e que por isso a todos deve garantir a inclusão, em tudo que é da sua alçada, que é a esfera pública.

Mas para entender a importância do caráter laico do Estado é outro o foco e o enfoque. Trata-se de pensar a relação Estado-cidadão, o papel que desempenha na vida política e civil a escolha religiosa que se tem, quanto de fato se é considerado cidadão de pleno direito, e não relegado a cidadanias de segunda ou terceira classe, e quando se pode dizer que se integra aquela dada nacionalidade de forma plenamente reconhecida, como de direito. Se se avançar um pouco mais, é quanto determinado país reconhece plenamente o estatuto de ser humano a todos e todas integrantes de todas as religiões, como proclamado pelo artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

A questão é relevante no plano da relação das comunidades religiosas com o Estado, bem como no plano das relações de cada cidadão de cada religião com o Estado. Um dos equívocos que a mesmice dos estereótipos promove é o de atribuir homogeneidade a comunidades religiosas que internamente são marcadas pela heterogeneidade. Até pela dificuldade de compreender nuances, observadores providos de estereótipos e preconceitos e dispostos a posicionar-se como se estivessem no direito de se pronunciar “de cima”, como se fossem seres superiores, podem estigmatizar comunidades religiosas no conjunto; isso é injusto tanto para a comunidade, quanto para cada um/a de seus participantes. São modos de olhar que desumanizam o “objeto” do olhar e que preparam o gesto da discriminação.

Por que participantes da mesma religião pensam de forma diversa sobre as mesmas questões políticas da vida nacional? Por que, no momento de eleições, nem sempre são os mesmos os candidatos escolhidos pelos adeptos de uma mesma fé? Haveria o perigo dos grupos religiosos tornarem-se sucedâneos para os partidos políticos? Para as minorias religiosas seria o caso de se encontrar uma forma de agregar politicamente

em torno de um mesmo partido, coligação ou candidato? Quais as concessões que se pode fazer para determinado tipo de negociação política visando alianças aparentemente favoráveis, sem ferir valores e princípios propostos pela identidade religiosa que se vive?

Se prestarmos atenção a semelhantes questões, observaremos a importância do Estado laico, como é o Brasil, na garantia do pluralismo político, um dos fundamentos do Estado brasileiro pela Constituição Federal, com base na livre escolha política, segundo a consciência de cada cidadão ou cidadã — e jamais pelo constrangimento, seja de que tipo for. Esperar que instituições religiosas ocupem o lugar do partido, ainda que de forma velada ou mutante, é perverter a natureza tanto da religião, quanto da política. Por outro lado, se o Estado tender a identificar-se com uma ou outra fé, por decisões políticas unidirecionadas ou pela escolha insistente de colaboradores do dirigente eleito, exclusivamente entre participantes de determinado grupo religioso, a tendência será a de que os demais grupos façam escolhas “bairristas”, em especial no momento do voto, como garantia de representação, vez e voz.

Ora, se o Estado é pluralista por força de Constituição (o que é verdadeiro tanto para o nível federal, quanto dos estados e municípios no Brasil), a representação pública igualmente deverá sê-lo. Não que a escolha seja feita por motivo de religião, mas sim pela via da representatividade, da competência pública, características que não de ser plurais, como plural é o poder que dá legitimidade ao Estado. Hannah Arendt, no importante livro *Origens do Totalitarismo*, demonstra como a pluralidade humana é o fundamento da dignidade humana. Ou seja, não se é digno isoladamente, mas, sim, tanto enquanto indivíduo, como enquanto comunidade.

A dignidade é relacional, da ordem da interação social, e é a base do verdadeiro poder – que Arendt ensina ser a capacidade de agir em conjunto, ou em concerto. Quando se exclui pessoas da ordem social – e, ainda pior, quando isto vem sancionado por ordens jurídicas em si excludentes – apaga-se a possibilidade do poder e se instala o arbítrio e a violência. A exclusão de um cidadão da ordem jurídica, pelo recurso da desqualificação da identidade religiosa – como tão bem sabemos infelizmente – é a negação da nacionalidade. Ou seja, é a exclusão da pátria, a autorização para que sejam eliminadas psicologicamente, cultural e socialmente da comunidade, essas pessoas que acabam destituídas da identidade nacional, abandonada a laicidade do Estado, por causa da religião que professam; mas é mais que isso, é a própria autorização para a eliminação física de todos/todas e de cada um/uma.

A exclusão pode se fazer sob a forma totalitária do horror, como já vivido no Holocausto, mas pode se fazer por pequenos detalhes, que, isoladamente ou em conjunto, mantêm vivo e ativo o preconceito, a estigmatização e a discriminação. São medidas que o Estado toma, como feriados exclusivamente voltados para uma determinada religião, que criam uma ambiência cultural que impede de se enxergar os muitos modos de viver, e que acaba por condenar alguns a serem chamados de “diferentes”. Diferente de quem, caberia perguntar, se “todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, como já recordado anteriormente.

Um exemplo é o clima de opressão cultural, fundada no religioso, que cerca a época do “Dia de Natal”. Raríssimas são as menções às numerosas religiões que não celebram essa festa, e que não o fazem simplesmente em virtude da diversidade de fé, sem mencionar os ateus e os agnósticos. Quando surge algum comentário, é quando muito tendente a se dizer das minorias religiosas que são “não-cristãs”, o que acaba por ser uma forma de negar a singularidade de cada uma, homogeneizando-as em um único e indistinto aglomerado. É como se resumisse a humanidade em dois blocos, um formado pelos que “são” e todos os outros pelos que “não-são”, como se fosse tão simples, e rejeitando também todo arranjo de identidade que incorpora elementos complexos, que não se reduzem a uma fórmula ou rótulo, como tantos casos há no interior de comunidades, como a judaica, por exemplo, na qual é publicada esta revista *Devarim*. Vale observar, a título de curiosidade, como são inquiridas na mídia, e em particular em revistas de celebridades, personalidades das mais variadas origens e religiões, sobre quais presentes de Natal darão a sua família. O constrangimento surge de forma evidente, porque esquecem, frequentemente, de perguntar sobre o “mero detalhe” de a qual religião essa pessoa pertence, se celebra ou não o Natal, se são outras suas referências e valores. Expostas ao receio de serem excluídas como “diferentes”, essas pessoas em geral respondem, disciplinadamente, como se lhes fosse natural esquecer quem são e de onde vêm – questão de marketing, talvez, ou medo de ser “indelicado” com o veículo que a ele ou ela procurou, tão “atencioso”. Desaparecem assim as referências de imagem que auxiliariam essas minorias religiosas e seus filhos e filhas a se verem no espaço público e, assim, se sentirem mais em casa e à vontade no mundo (para repetir uma expressão de Arendt). Isso ocorre como manifestações na sociedade, mesmo havendo um caráter laico juridicamente estabelecido para o Estado, separando-o das religiões. Imagine-se se

houvesse dispositivos jurídicos a garantir privilégios e distinções à religião da maioria numérica, que rumos tomaria o cotidiano.

Discernir entre os valores nacionais em construção os que têm origem cultural e os que têm origem religiosa (baseados em uma ou outra fé), é determinante da qualidade da educação que se pretende oferecer nas escolas públicas, que devem professar valores universais éticos laicos, como o Estado que as estabelece e sustenta, com o dinheiro (público e laico) de todos os cidadãos-contribuintes, de forma a que a base educacional oferecida pelo Estado, garanta cidadãos e cidadãs livres do preconceito, as capacidades e habilidades pessoais e sociais necessárias para combater toda forma de discriminação.

Outro exemplo que está em debate no momento, é uma decisão do Conselho Nacional de Justiça que exige dos magistrados que assinem compromisso de que não ocuparam postos voluntários de direção em organizações sociais, citando alguns casos como sociedades espíritas, Rosa-Cruz, maçonaria. Dessa decisão a exigir que não se ocupe qualquer cargo de tipo voluntário, como os que temos comunitariamente, é um pequeno passo, podendo levar a que um jovem bacharel em direito, por exemplo, tenha de escolher se quer continuar plenamente judeu, assumindo seu ativismo comunitário, ou fazer um concurso para a magistratura. Em artigo que foi publicado pela Associação Juízes pela Democracia sobre esse tema, apresento uma comparação, que vale a pena conferir<sup>1</sup>, uma reflexão sobre o belíssimo filme Sunshine, que entrelaça três gerações de uma família, com a Shoá estando no centro desse tempo.

A ética de fundo religioso, que cada um terá (ou não) de acordo com a própria escolha, é relevante para ser compatibilizada no plano individual, no íntimo da consciência de cada um. Não é para ser abordada por um Estado que deve, pela natureza laica, deixar os assuntos de fé sob responsabilidade de cada comunidade religiosa, e não permitir que tendências religiosas sejam envolvidas na condução das decisões da esfera pública, como única forma de respeitar e proteger a liberdade de consciência, de crença e de culto, direito universal de todo ser humano.

---

<sup>1</sup> Refiro-me ao texto Liberdade de crença, Estado laico e a Magistratura, publicada pela Associação Juízes pela Democracia - AJD, incluído neste livro.

## Acordo contra a cidadania

Dois anos depois de o tema vir a tona, tramita na Câmara dos Deputados acordo com a Santa Sé, assinado no Vaticano pelo Governo Federal em novembro de 2008. A pressão era para assiná-lo na visita do Papa ao Brasil, em 2007, mas o debate público o impediu.

À chegada do Papa, o presidente Lula afirmou que defenderia o Estado laico, princípio da Constituição a qual jurou defender. O Estado laico promove o respeito a todas as formas de crer e não-crer, pela separação entre Estado e religiões, garantindo a liberdade de consciência, de crença e de culto, sem interferir ou interagir com assuntos das religiões. A cidadania é um direito de todos, enquanto a identidade religiosa é uma adesão voluntária, privada, que não pode pretender submeter terceiros pelas normas que são próprias a uma fé. Um acordo do Estado com qualquer religião violaria o direito à liberdade de consciência da cidadania e o pluralismo, bases da democracia.

O acordo proposto pela Santa Sé, um Estado com identidade peculiar, como sendo de cunho internacional, bilateral, entra no âmbito da vida nacional, interferindo em direitos de brasileiros. Entre outros: invade destinação orçamentária; nega direitos trabalhistas a religiosos; interfere em processos matrimoniais; subordina a escola pública, tornando impossível, na prática, rever até a Constituição, pela dificuldade que é desfazer um acordo bilateral, para o qual não cabe denúncia unilateral. Na relação

com outros Estados, o Brasil firma acordos pontuais, havendo vários acordos com um mesmo Estado, específico do comércio ou restrito aos limites da diplomacia; não há casos, com outros Estados, de um acordo único abrangente, e menos ainda caso de acordo que promova a invasão da esfera nacional. Como e por que permitir que se crie esse precedente?

O Globo informou que estaria em curso, nos bastidores, negociação de uma “lei geral das religiões”, que atribuiria às religiões que se habilitassem os mesmos privilégios que pede a Igreja Católica. Ora, a tentativa de corrigir um erro incorrigível, que seria o de criar distinção entre brasileiros com a aprovação desse acordo, cria mais um. Basta lembrar que a Constituição Federal dá conta da relação republicana entre Estado e religiões.

Se aprovadas, essas propostas aniquilariam o campo público, transformado-o em aglomerado de grupos de interesses religiosos, com o que a própria organização em partidos políticos sofreria revezes. Geraria conflitos inevitáveis na competição por verbas de “incentivo” e isenções tributárias; abriria brechas para que a imunidade diplomática prometida a religiosos pudesse transformar-se em alvo de mau uso por oportunistas, ameaçando as religiões, ao invés de protegê-las. Aproximaria o Brasil de países em que a religião invade a esfera pública, seja por se propor como teocracia, seja pelo abandono dos básicos princípios da construção da democracia como construção humana e patrimônio de todos e todas da cidadania.

## Laicidade ameaçada, democracia desprezada: acordo Brasil-Vaticano

*Ratificar o acordo significará o Congresso Nacional alçar a Igreja Católica, por meio de um acordo internacional, a um patamar oficialmente diferenciado das demais religiões, denominações e formas de crer ou não-crer*

As concordatas entre o Vaticano, ou mais apropriadamente, a Santa Sé e governantes de países ocorreram em diferentes momentos da história, sendo marca de processos políticos arcaicos de união da esfera religiosa com a esfera estatal, avessa ao princípio da laicidade, característica dos Estados democráticos modernos.

Dentre os exemplos mais recentes, a primeira metade do século XX registra concordatas que a Santa Sé assinou com Salazar, Mussolini e Hitler, cada qual quando se iniciava à frente de regime totalitário, de conseqüências nefastas conhecidas por todos.

No livro *O Papa de Hitler* (Imago, 2002), tratando de Pacelli, ou religiosamente o papa Pio XII, o historiador John Cornwell traz depoimento do chanceler alemão entre 1930 e 1932, Heinrich Brüning: “O sistema de concordatas levou-o [Pacelli] e ao Vaticano a desprezarem a democracia e o regime parlamentar. (...) Os governos rigorosos, a centralização rigorosa e os tratados rigorosos deveriam promover uma era de ordem estável, uma era de paz e tranqüilidade.”

É o aparente menosprezo pela democracia e pelo regime parlamentar, conjuntamente à ameaça ao Estado laico, que leva à necessidade de mobilização para que, em prol da cidadania, o Congresso Nacional não ratifique o acordo entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé assinado no Vaticano no dia 13 de novembro de 2008.



A tentativa de negar que não se trata de concordata, porém “simples” acordo é invalidada pelo padre Saturnino Gomes, Diretor do Centro de Estudos de Direito Canônico – UCP:

Ao longo da história foi necessário regulamentar as relações entre a Igreja e os Estados mediante Convenções entre as duas partes. Receberam o nome de Concórdias, Pazes, Capitula Concordata; hoje, Acordos; de forma corrente Concordatas. ([www.agencia.ecclesia.pt/noticia\\_all.asp?noticiaid8696&seccaid8&tipoid101](http://www.agencia.ecclesia.pt/noticia_all.asp?noticiaid8696&seccaid8&tipoid101)).

Há diversos pontos do acordo, que passou a poder ser acessado no site do Ministério das Relações Exteriores apenas após a sua assinatura, que demonstram que aquele documento nega a laicidade do Estado, ao negar a missão do Poder Legislativo como representante eleito pela vontade popular, negando assim a própria cidadania brasileira.

Isto porque se trata de um acordo internacional bilateral, instrumento que, segundo a Constituição Federal, é prerrogativa do Presidente da República assinar, e que deverá, depois, ser ratificado pelo Congresso Nacional, em uma segunda fase, passando então a integrar a ordem jurídica brasileira.

É nessa fase que se encontra o processo desse acordo entre o Vaticano e o governo brasileiro, momento em que a soberania nacional pode ser garantida, enquanto é negada na atual proposta. Ou seja, ainda que contendo artigos inconstitucionais, é anterior o motivo pelo qual o Congresso Nacional não deve ratificar o texto assinado, não o aceitando e não permitindo assim que se consolide como acordo.

É bom frisar que outros acordos bilaterais têm comumente um papel prático, de resolver em geral questões comerciais que mais envolvem o Executivo e a condução dos negócios do governo, daí a Constituição Federal buscar agilidade concedendo ao Presidente da República essa prerrogativa, mas ainda assim exigindo ratificação posterior. Ou para celebrar a paz, quando é cercado de sigilo para garantir a possibilidade do fim da guerra. Convém também lembrar que acordos bilaterais não podem ser denunciados unilateralmente, exigindo nova negociação; e, no caso desse acordo, se ratificado, com as complexidades advindas do envolvimento de dois Estados, um democrático e um teocrático.

A ambigüidade da situação é dada pela identidade jurídica peculiar do Vaticano, ora a apresentar-se como Estado, a Santa Sé, ora a apresentar-se como religião, a Igreja Católica Apostólica Romana. Ao invocar a identidade como Estado, lança mão do instrumento do acordo internacional bilateral, com isso ganhando facilidades para se aproximar da ordem jurídica nacional, engolfando-a em aspectos de interesse do Vaticano.

Se aprovado pelo Congresso Nacional, o texto do acordo passa a integrar o direito brasileiro, atropelando processos legislativos complexos como os que nossa ordem constitucional garante, tanto do ponto de vista processual da técnica legislativa, quanto das negociações políticas inerentes à democracia.

Pelo artigo 18 do acordo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, instituição nacional, passa a ser privilegiada para negociar a regulamentação da Concordata. Do ponto de vista do Vaticano é ungida; do ponto de vista do direito brasileiro, é privilegiada com o status internacional para agir localmente – privilégio que nenhuma outra religião ou denominação, no Brasil, terá como receber. Em Portugal a regulamentação da concordata assinada em 2004 se estende até o presente, havendo lá uma “comissão paritária”, com membros nomeados pelo Vaticano e membros do governo para decidir sobre assuntos nacionais, como o ensino religioso nas escolas públicas.

Observe-se que o texto assinado busca justificação “baseando-se, a Santa Sé, nos documentos do Concílio Vaticano II e no Código de Direito Canônico, e a República Federativa do Brasil, no seu ordenamento jurídico”. Ora, essa identidade dupla – Santa Sé, como identidade política de Estado, e Igreja Católica, como religião – tem direito de escolher a norma que quiser para regulamentar sua vida e de seus seguidores; estes merecem respeito em seu direito de crença e culto, mas também merecem que sejam respeitados seus demais direitos como cidadãos brasileiros, sendo que poderão invocá-los quando quiserem, sem restrições ou privilégios.

Já o Brasil, sendo uma República, que tem no princípio da laicidade do Estado um de seus fundamentos desde sua proclamação em 1889, pode evidentemente dialogar, como dialoga com religiões e outras forças sociais, mas não fazer acordo com entidade jurídica que, baseando-se em princípios teocráticos e normas exaradas a partir desses mesmos princípios, busca estabelecer condutas e deveres, enquanto suprime direitos de cidadãos brasileiros em território brasileiro.

Mais que estabelecer o território dos templos católicos como se tivessem imunidade diplomática, o acordo estende seu braço normativo e restritivo de direitos estabelecidos pela Constituição Federal ao conjunto da cidadania brasileira. Como isso se dá?

Vejam os alguns exemplos. O artigo 12 do texto assinado no Vaticano afirma a possibilidade de se atribuir validade civil ao casamento religioso, como previsto na Constituição Federal, contudo inovando ao expandir para a Igreja Católica em seu parágrafo 1.º: “§ 1º. A homologação das sentenças eclesiais em matéria matrimonial, confirmadas pelo órgão de controle superior da Santa Sé, será efetuada nos termos da legislação brasileira sobre homologação de sentenças estrangeiras.”

Se o caput do artigo não inova em relação ao que já permite a Constituição Federal, ou seja, que casamentos religiosos em geral, desde que reconhecido pela respectiva autoridade religiosa, aí incluídas religiões e denominações com existência regular no Brasil, possam ter efeito civil. A inovação se dá a abrir a porta para que anulações religiosas sejam reconhecidas com validade civil, privilegiando uns contra outros que dependem, para igual medida, de trâmites junto a apropriados órgãos do Estado, com o respectivo tratamento jurídico.

É que, por não reconhecer o divórcio, tendo inclusive retardado ao máximo a aprovação da lei que o estabeleceu no Brasil apenas em 1977 – e frente ao fato de que muitos católicos se vêm na iminência humana de valer-se do direito que lhe é próprio como cidadão brasileiro de divorciar-se e contrair novo matrimônio -, a Igreja Católica procura saídas por sobre a legislação brasileira, deixando decisões delicadas a cargo de pessoas e processos não ligados ao Estado, portanto sem garantia de isonomia no tratamento das diferenças.

Assim, o princípio da igualdade é violado duplamente: pelo procedimento, à margem do Judiciário, e por colocar o Estado brasileiro a tratar como estrangeiro, no Brasil, o próprio cidadão brasileiro. Ou seja, neste caso, o texto do acordo atropela a soberania nacional, o Legislativo e o Judiciário.

Um exemplo se deu em Portugal. Em virtude da concordata assinada por Salazar em 1940, ao ser implantado o divórcio em 1975, o governo português foi chamado a firmar protocolo adicional àquele acordo, recomendando: “A Santa Sé, reafirmando a doutrina da Igreja Católica sobre a indissolubilidade do vínculo matrimonial, recorda

aos cônjuges que contraírem o matrimônio canônico o grave dever que lhes incumbe de se não valerem da faculdade civil de requerer o divórcio” ([www.laicidade.org/wp-content/uploads/2007/07/concordata-1940.pdf](http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2007/07/concordata-1940.pdf)).

Ora, que a Igreja Católica oriente seus fiéis a respeito é parte do direito à liberdade de crença e de culto, mas que o Estado assinasse semelhante recomendação e no grau de tratado internacional não há de ser a situação republicana desejada pelo Brasil.

Outro exemplo encontra-se no artigo 3º:

Artigo 3.º: A República Federativa do Brasil reafirma a personalidade jurídica da Igreja Católica e de todas as Instituições Eclesiásticas que possuem tal personalidade em conformidade com o direito canônico, desde que não contrarie o sistema constitucional e as leis brasileiras, tais como Conferência Episcopal, Províncias Eclesiásticas, Arquidioceses, Dioceses, Prelazias Territoriais ou Pessoais, Vicariatos e Prefeituras Apostólicas, Administrações Apostólicas, Administrações Apostólicas Pessoais, Missões Sui Iuris, Ordinariato Militar e Ordinariados para os Fiéis de Outros Ritos, Paróquias, Institutos de Vida Consagrada e Sociedades de Vida Apostólica.

§ 1º. A Igreja Católica pode livremente criar, modificar ou extinguir todas as Instituições Eclesiásticas mencionadas no caput deste artigo.

§ 2º. A personalidade jurídica das Instituições Eclesiásticas será reconhecida pela República Federativa do Brasil mediante a inscrição no respectivo registro do ato de criação, nos termos da legislação brasileira, vedado ao poder público negar-lhes reconhecimento ou registro do ato de criação, devendo também ser averbadas todas as alterações por que passar o ato.

Partes do texto indicam um tipo de independência e autonomia da Igreja Católica, criando ou extinguindo instituições, enquanto o Estado submete-se, contendo o acordo esse veto à ação do Poder Público. A porta que se abre aí é ao arbítrio, inclusive com a possibilidade de alianças de momento, respaldadas por esse acordo, para vetar religiosos e leigos católicos eventualmente ligados a questões políticas que possam ser consideradas indesejáveis pelos governantes.

Um exemplo desse tipo de “colaboração” está na já citada obra O Papa de Hitler. Cornwell relata (p.195) visita de Pacelli aos Estados Unidos, em outubro de 1936, ainda como Secretário de Estado do Vaticano: “houve (...) uma discreta troca de favores entre o presidente Roosevelt e Pacelli. Roosevelt queria ajuda para reprimir o padre Charles

Coughlin, um sacerdote católico que falava pelo rádio todas as semanas, com uma pregação subversiva para 15 milhões de americanos. (..) Roosevelt queria que Coughlin fosse contido. Pacelli por sua vez estava preocupado com o fato de os Estados Unidos terem reconhecido a União Soviética três anos antes. Agora, ele esperava garantias de uma aliança com Roosevelt, por meio de vínculos diplomáticos formais entre os Estados Unidos e o Vaticano.”

No campo do interesse científico, o acordo determina, no artigo 6.º, que “o patrimônio histórico, artístico e cultural da Igreja Católica, assim como os documentos custodiados nos seus arquivos e bibliotecas, constituem parte relevante do patrimônio cultural brasileiro”, deixando ao Estado, por “cooperação”, a responsabilidade de “salvaguardar, valorizar e promover a fruição dos bens, móveis e imóveis”.

Quanto a todos os documentos históricos que hoje estão sob guarda da Igreja Católica no Brasil, a eles será facilitado o acesso com a ressalva: “salvaguardadas as suas finalidades religiosas e as exigências de sua proteção e da tutela dos arquivos”. Ou seja, as possibilidades de acesso a documentos que o Estado auxiliará a conservar e manter, para pesquisa histórica ficarão oficialmente sob tutela privada e não-científica.

Para finalizar, dentro dos limites deste artigo, ratificar o acordo significará o Congresso Nacional alçar a Igreja Católica, por meio de um acordo internacional, a um patamar oficialmente diferenciado das demais religiões, denominações e formas de crer ou não-crer.

Uma série de perguntas e respostas colocadas na internet pela Diocese de Limeira não deixa dúvidas quanto à consciência que têm desse tratamento diferenciado que estão a buscar e da exclusão que causam aos demais: “Outras confissões, no Brasil, poderão seguir o exemplo, tendo, como cidadãos e como grupos, iguais direitos e deveres. Elas poderão concluir convênios com o Estado e pedir a aprovação de medidas, legislativas ou administrativas, que definam, analogamente, o “estatuto jurídico” delas. Apenas não poderão celebrar com o Estado um Acordo internacional, não sendo, como a Santa Sé, sujeitos soberanos de direito internacional e membros da Comunidade internacional.” (<http://www.diocesedelimeira.org.br/noticias.php?NotID3010>)

Mas nada ultrapassa o fato de que os católicos passariam a ser tratados como cidadãos diletos, privilegiados por um acordo internacional a garantir sua posição religiosa, ainda que a ameaçar direitos que têm como cidadãos brasileiros (e, já

comentado em outros artigos, o direito trabalhista dos sacerdotes, para o que já existe legislação nacional, que poderiam invocar, referente a ministros religiosos em geral, de todas as religiões e denominações, sem distinção e exclusividade).

O próprio sigilo com quem foram tratados os termos do acordo indica o peso que a Igreja Católica já tem por si, sem precisar ainda buscar mais instrumentos de reforço desse poderio. Quem necessita de instrumentos de proteção e promoção são as minorias religiosas, como estabelecido pela Declaração Internacional dos Direitos das Minorias Nacionais, Religiosas, Étnicas, Culturais e Lingüísticas da ONU, da qual o Brasil é signatário – e não de se sentirem humilhados pelo Poder Público, e acuados em seu direito à liberdade de consciência, de crença e de culto.

Os conflitos religiosos têm vitimado a humanidade ao longo da história e o Estado brasileiro criar as bases para a distinção entre “classes” de brasileiros é inaceitável. A história de luta e sofrimento em prol da democracia não permite que o Congresso Nacional se cale e aceite o que amarrará seus próprios atos, consumando esse acordo inconstitucional.

## Silêncio Obsequioso?

### Omissão da mídia sobre o acordo com o Vaticano

É grave e clamoroso o silêncio da imprensa com relação à assinatura do acordo entre o Executivo brasileiro e a Santa Sé. Como é grave a atitude de, ao darem a matéria, meramente divulgar informações oficiais do governo brasileiro ou do Vaticano, que obviamente tentam minimizar a ameaça à laicidade do Estado, que está presente. Não fosse por outro motivo, seria de se esperar atenção da imprensa, pelo vigor renovado das reações de tantos setores, a cada nova ameaça ao Estado laico. É bom lembrar que há exatos dois anos tornou-se público que a Santa Sé pressionava o Presidente Lula para assinar um acordo bilateral (tratado ou concordata), ameaçando o princípio da laicidade, o que ocasionou reações fortes e justificadas de amplos setores. Em continuidade a movimento que remonta aos primórdios da República, são pessoas de muitas e diversas origens que têm se dedicado a demonstrar e reafirmar como o princípio da laicidade do Estado é indissolúvel da democracia, como consagrado na Constituição Brasileira.

Ora, a opinião pública merece respeito e à imprensa cabe cumprir seu papel de informar, em particular quando o gesto que é político – como reconhecido, em busca de seu próprio benefício, pela Santa Sé –, ameaça a liberdade de consciência e de crença dos pertencentes a outros grupos ideológicos e religiosos. O silêncio da imprensa há de ser tomado como presumidamente auto-imposto, já que não se pode imaginar que tipo de pressão as partes contratantes do acordo poderiam fazer, estando, como estamos, em uma democracia.

Vale mencionar, primeiramente, que o porta-voz da Presidência da República, Marcelo Baumbach, fez anúncio da viagem do presidente a Roma, “a caminho de Washington”. Era 6 de novembro, uma semana antes da data agendada para a assinatura, ou seja, com tempo apertado, porém suficiente para explorar o anunciado. Assim, seria de se esperar o debate pela imprensa, em particular por toda a polêmica em ocasiões anteriores em que o tema veio à tona, fosse diretamente, ou por riscos a que se viu exposto o Estado laico, como no caso da pesquisa com células-tronco. Mas houve até veículos que simplesmente suprimiram o anúncio da assinatura do acordo, mencionando apenas que, “durante o encontro, Lula e Bento XVI podem discutir temas como combate à fome, direitos humanos e solidariedade entre os povos”. Outros, como o UOL, ofereceram, sem destaque, o anúncio completo: “Na reunião reservada com o papa, Lula deve assinar um tratado com o Vaticano sobre a atuação da Igreja Católica no Brasil” (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u465000.shtml>); recortaram em particular a fala do porta-voz da Presidência: “O importante é que o acordo preserve o preceito constitucional de liberdade religiosa. Não será discutido credo, mas os direitos e deveres da entidade religiosa”. Ponto final, sem críticas, “outros lados”, ou quaisquer análises, mera reprodução da Agência Brasil.

Pode-se até entender a posição do porta-voz, de, no anúncio, tentar neutralizar a polêmica, buscando garantir que estariam assegurados os direitos de todos, o que ganhava relevância em face de ser a primeira vez que clara e oficialmente era assumido pelo Governo a existência de negociações antigas, como dado no UOL: “Segundo Baumbach, o Brasil e o Vaticano negociam há alguns anos a redação de um documento sobre a relação entre os dois países”. É sabido que diferentes ministérios do governo federal foram chamados a se manifestar sobre a proposta do Vaticano em diferentes rodadas ao longo desses anos; ou seja, não foi gesto isolado do Presidente, que bem que poderia ter tido e ouvido algum de seus colaboradores a lhe aconselhar a abertura do debate, que só teria a ganhar vindo à luz, protegendo a autoridade republicana da pressão indevida. Mas não foi assim, não sendo possível compreender como a imprensa não rastreou o processo. Sabe-se ainda que são fortes as pressões da Santa Sé reivindicando sigilo nas negociações, como chegou a ser anunciado em 2007, quando da visita do papa ao Brasil. Por isso não surpreende que o presidente Lula tenha sido “convidado” a assinar esse documento longe dos olhos do Brasil. Já com o presidente de



Portugal havia sido usado esse artifício em 2004, para assinar, no Vaticano, em sigilo, uma concordata, lá noticiada apenas *a posteriori*. Essa estratégia é da Igreja Católica, que como qualquer instituição humana procura fazer valer seus interesses; aceitá-la, é problema do governo, atitude questionável, mas do mundo da política; calar e não investigar é falha imperdoável da imprensa.

Ou seja, paradoxalmente, mesmo sob pressão, quem até tentou avisar foi o presidente - de forma limitada, no último momento, mas avisou. Por isso é impossível compreender por que a imprensa se furtou ao debate, quando houvera o anúncio por parte do Palácio do Planalto daquela agenda, ainda que de última hora. Seria o tempo para informar a opinião pública, oferecer debates, dados técnicos sobre o que são acordos bilaterais, peculiaridades da Santa Sé como Estado, a diferença entre a questão política e as questões de crença, o que poderia significar frente à ordem constitucional brasileira, em que afetaria ou não afetaria a vida da cidadania em geral, etc.

Haveria a oferecer ao público o aporte do amplo arco de grupos que se mobiliza em favor da laicidade do Estado. Deixaram de ouvir fontes respeitáveis, que têm importantes e diversas contribuições a oferecer: minorias religiosas, em sua imensa diversidade no Brasil, monoteístas e politeístas, ateus e agnósticos; defensores e defensoras dos direitos sexuais e reprodutivos; movimento de mulheres e dos setores GBLTT; grupos acadêmicos dedicados ao estudo do Estado laico; associações científicas; e defensores da liberdade de expressão, para citar apenas alguns segmentos. A representatividade e força desses setores é sua profunda heterogeneidade, sem qualquer centralização ou hierarquia, indicadora das múltiplas e diversas manifestações da pluralidade humana, base da democracia, como tanto indicaram cientistas políticos e filósofos como Arendt e Bobbio e outros. A imprensa nem se serviu dessas fontes para analisar e, antes ainda, nem informou, deixando igualmente de servir a todos e de cumprir sua missão.

Já na ocasião da visita do papa Bento XVI ao Brasil em 2007 a cobertura da imprensa deixara a desejar, como analisamos aqui no Observatório da Imprensa ([www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=432JDB006](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=432JDB006)). Naquela oportunidade, a maior parte da imprensa adotou atitude que extrapolava o respeito e a atenção – naturalmente devidas – à significativa e respeitável população católica no Brasil, para adotar cobertura que ignorou a pluralidade religiosa e o caráter laico do Estado brasileiro. Ali, a imprensa foi positivamente surpreendida pelo gesto do Presidente

Lula, que naquele momento teve coragem para cumprir seu juramento de defesa da Constituição brasileira e reafirmou a laicidade diretamente ao papa Bento XVI, então em visita ao Brasil, dizendo que não assinaria qualquer acordo bilateral, por ser o Brasil um Estado laico. Alberto Dines destacou no OI a contradição entre uma imprensa recolhida e o presidente assertivo. (<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=432JDB010>) .

Não fosse por outro motivo, desta vez, seria de se esperar que a imprensa perguntasse ao presidente Lula: o que mudou, em 18 meses, que tornou possível assinar o acordo? Não seria de se esperar que a imprensa pedisse acesso ao documento antes da assinatura para submeter a análises e confirmar, ou não, as assertivas de que não haveria riscos à separação entre Estado e religiões? Ou, no caso, riscos à separação entre o Estado e especificamente a Igreja Católica Romana, que vigora desde o início da República, por ser matéria de interesse de todos?

Ao invés disso, o silêncio auto-obsequioso foi quase total: a CBN abriu espaço para o debate antes da assinatura do acordo (com base em notícias de jornais de outros países), como alguns veículos independentes, blogueiros isolados ou de instituições. A ONG “Católicas pelo Direito de Decidir” lançou uma carta-manifesto (<http://www.catolicasonline.org.br/ExibicaoNoticia.aspx?cod=323>) , repercutida por diversas ONGs ligadas ao movimento de mulheres, e que não recebeu atenção da mídia para uma posição relevante que demonstra que entre os próprios católicos não há, felizmente, expectativa unânime de que o Estado brasileiro abdique da laicidade para se submeter a um grupo religioso.

Mais constrangedor ainda foi brasileiros e brasileiras precisarem consultar jornais estrangeiros, na internet, como o argentino Clarin <http://www.clarin.com/diario/2008/11/09/elmundo/i-01799032.htm> , entre outros, que a partir do dia 9 de novembro detalharam aspectos do acordo, ouvindo fontes em geral não identificadas, trouxeram informações relativas a coletivas de que participou o presidente Lula em Roma, com o presidente italiano em que o tema do acordo com o Vaticano foi tratado, deixando a impressão de que os veículos brasileiros sequer tinham correspondentes em Roma. Como reagir a uma situação de o mundo discutir uma interpretação da vida brasileira que não teríamos jamais em vista pelo absurdo – e ainda afirmado como “exemplo para o mundo” -, como a idéia de que o acordo protegeria a Igreja Católica até

de mudanças na lei brasileira? Ou mesmo informações da presença de itens que, de fato, “caíram” na versão final do acordo, ou com interpretação distinta dos termos depois anunciados, como prenúncio de próximas pressões?

Resta esperar que, já assinado o acordo, a imprensa cumpra seu dever, ainda que tardiamente, impulsionando o debate, porque há ainda o que fazer. Basta ler o artigo 20, que implicitamente traz a exigência constitucional, no lado brasileiro, de que seja ratificado pelo Congresso Nacional. Que a omissão não permaneça como a marca histórica da imprensa neste momento tão crítico, em que a República, em 119º aniversário, é ameaçada de retrocesso em séculos.

## Entrevista: Escola pública não é lugar de religião

Foi aprovado pelo Senado brasileiro na quarta-feira, 7 de outubro, o acordo firmado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e a Santa Sé, em novembro do ano passado, que estabelece a obrigatoriedade do oferecimento de ensino religioso pelas escolas públicas brasileiras. Diz o parágrafo 1 do Artigo 11: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.”

“Se essa lei for sancionada pelo presidente, nossa constituição será violada”, afirma a professora Roseli Fischmann, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Metodista, de São Bernardo do Campo, na região metropolitana da capital paulista. Perita da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a Coalizão de Cidades contra o Racismo e a Discriminação, responsável pelo capítulo sobre pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), coordenadora do grupo de pesquisa Discriminação, Preconceito e Estigma, vinculado à USP, e do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, da Universidade Metodista e autora do livro *Ensino Religioso em Escolas Públicas: Impactos sobre o Estado Laico*, Roseli critica o acordo e fala, nesta entrevista a NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, sobre as diversas e sempre irregulares maneiras de manifestação religiosa no cotidiano escolar.

*O acordo assinado pelo presidente Lula com o Vaticano em 2008, que estipula a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, foi aprovado pelo Senado. E agora?*

**ROSELI FISCHMANN** É importante ressaltar que o documento assinado pelo presidente da República prevê vários privilégios para a Igreja Católica: benefícios adicionais em termos de verbas públicas e ações com impacto sobre a cidadania, como a supressão de direitos trabalhistas para sacerdotes ou religiosos católicos, e a inclusão de espaços para templos católicos em planejamentos urbanos. Nesta entrevista, nos interessa o artigo sobre a obrigatoriedade “do ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”, como está no texto. Mesmo fazendo menção a outras crenças, o acordo manifesta uma clara preferência por uma religião, o que obriga as escolas a adotar uma determinada confissão, e isso é inconstitucional. O Ministério das Relações Exteriores defende a iniciativa dizendo que não há problema, já que ela apenas reúne aquilo que já existe. Mas isso não é verdade.

*Esse artigo poderia ter sido corrigido pelos parlamentares?*

**ROSELI** Eles poderiam ter rejeitado o acordo. Quaisquer propostas de ressalvas precisariam ser revistas pelo Executivo e, como o documento tem caráter internacional e bilateral, nada poderia ser mudado sem a concordância do Vaticano. Ou seja, ficamos amarrados, o que caracteriza uma perigosa interferência no processo legislativo.

*Com o acordo em vigor, o que pode acontecer nas escolas?*

**ROSELI** Em relação ao ensino religioso em escolas públicas, será instalada uma mixórdia que abre a possibilidade de interpretações discordantes. Ainda que mencionado o caráter facultativo para o aluno, está criada uma obrigatoriedade do ensino católico, o que não existe nem na Constituição nem na LDB. E a nossa Constituição está sendo violada.

*Por que misturar escola com religião é ilegal?*

**ROSELI** No artigo 19 da Constituição, há dois incisos claros. O primeiro afirma ser vedado à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. O outro proíbe “criar distinções entre brasileiros

ou preferências entre si”. Ambos são os responsáveis pela definição do Estado laico, deixando-o imparcial e evitando privilegiar uma ou outra religião, para que não haja diferenças entre os brasileiros. Ora, se o Estado é laico, a escola pública - que é parte desse Estado - também deve sê-lo.

*E as leis educacionais?*

**ROSELI** Na própria Constituição, o artigo 210, parágrafo 1º, determina o ensino religioso “facultativo para o aluno, nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”, o que pode se considerar como parte da tal ressalva da “colaboração ao interesse público”, citada na resposta acima. Já o artigo 33 da LDB diz que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Ou seja, essa entidade civil, a ser determinada, ou até criada, deve colaborar com a Secretaria de Educação em cada estado ou município. Isso é problemático porque quem quiser que a sua própria religião seja ensinada será obrigado a associar-se a essa entidade, ou não será sequer considerado no diálogo com o Estado, tendo assim violada sua liberdade de associação- um direito garantido pela Constituição.

*A lei deixa margem a dúvidas?*

**ROSELI** Alguns termos deixam sim. O que se considera “horário normal da escola”? O tempo que a instituição passa aberta ou aquele em que a criança efetivamente estuda? Uma coisa é certa: a lei é explícita ao declarar que o ensino religioso é facultativo. Porém o que se vê são escolas públicas desrespeitando a opção das famílias e professando, irregularmente, uma fé no ambiente educacional.

*Como essa questão é tratada em outros países?*

**ROSELI** Nos Estados Unidos, simplesmente não há ensino religioso em escolas públicas, de nenhum nível. A Revolução Francesa ensinou a relevância da laicidade e hoje o país debate para preservar o Estado laico. Portugal está saindo gradativamente de um acordo que o ditador Antonio Salazar assinou com a Santa Sé em 1940 e aboliu o ensino religioso das escolas públicas.

*Como a religião está presente no cotidiano da escola pública brasileira?*

**ROSELI** Ela aparece, sempre de forma irregular, das mais diversas maneiras: o crucifixo na parede, imagens de santos ou de Maria nos diversos ambientes, no ato de rezar antes da merenda e das aulas, na comemoração de datas religiosas. Alguns professores chegam a usar textos bíblicos como material pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa ou para trabalhar conteúdos de outras disciplinas. É um equívoco chamar essa abordagem de “transversal” porque quem faz isso enxerta conteúdo de uma disciplina facultativa numa obrigatória.

*Atitudes como essas podem ser consideradas desrespeitosas mesmo quando a maioria dos alunos é adepta da mesma religião?*

**ROSELI** Não importa se a escola tem só um estudante de fé diferente (ou ateu) ou se 100% dos alunos e funcionários compartilham a mesma crença. A escola é um espaço público e deve estar preparada para receber quaisquer pessoas com o respeito devido.

*Termos religiosos, como “graças a Deus” e “nossa” (que vem de Nossa Senhora), são usados até por quem afirma não professar nenhuma fé. Não é isso que, de alguma forma, ocorre nas escolas?*

**ROSELI** Há expressões que são culturais e as pessoas não param para pensar se estão dizendo algo com sentido religioso. Isso é observável também em outras línguas, como o *gee*, do inglês, pela inicial do nome da divindade (*god*). Dificilmente um ateu deixará de ser ateu porque disse “nossa”. Porém o que se vê nas escolas públicas brasileiras é muito diferente. O que se faz lá fere a lei.

*Com o aumento do número de evangélicos, as práticas dessa religião também aparecem nas escolas públicas?*

**ROSELI** A grande presença no interior das escolas brasileiras ainda é a de práticas católicas. De outros grupos, o que existe muitas vezes é a manifestação de valores e atitudes, voltadas para garantir respeito à sua identidade religiosa, para se defender de tentativas de imposição, notadamente dos católicos.

*Muitas escolas tratam de temas religiosos com os jovens alegando que isso ajuda a combater a violência.*

**ROSELI** A religião não impede a violência. A ideia de que ela sempre faz bem é equivocada. Basta lembrar que grande parte das guerras teve origem em conflitos religiosos. Na escola, a violência deve ser combatida com o ensino ao respeito e ao reconhecimento da dignidade intrínseca a todos, não com o pensamento de que apenas as pessoas que acreditam na mesma divindade merecem consideração.

*Por que é importante separar a religião do cotidiano escolar?*

**ROSELI** A escola pública não pode se transformar em centro de doutrinação ao sabor da cabeça de um ou de outro. O espaço público é de todos. Além disso, o respeito à diversidade é um conteúdo pedagógico. É importante aprender a conviver com as diferenças e a valorizá-las e não criar um ambiente de homogeneização, em que aquela pessoa que não se enquadra é deixada à parte ou vista com desconfiança e preconceito.

*Como deve agir o gestor escolar para evitar irregularidades?*

**ROSELI** O diretor da escola pública tem uma missão importante: fazer daquele espaço um lugar efetivamente para todos. Para tanto, o ensino religioso só deve existir se houver um requerimento dos pais solicitando-o. Caso contrário, não pode nem estar na grade. E, para que os filhos sejam matriculados na disciplina, é preciso que a família dê uma autorização por escrito. Os alunos não podem, em hipótese alguma, ser obrigados a frequentar essas aulas. As horas dedicadas à religião não devem ser computadas no histórico escolar para que os não-matriculados não tenham registrada uma carga horária menor do que os outros. O ideal é que o ensino religioso, quando houver, seja oferecido no contraturno. Nesse caso, cabe à escola disponibilizar outra atividade não religiosa no mesmo horário para configurar o caráter facultativo e a igualdade entre todos os alunos.

*O que os pais podem fazer caso sintam que a escola está desrespeitando a liberdade religiosa?*

**ROSELI** Tanto o Conselho Tutelar quanto o Ministério Público têm como função garantir o cumprimento das leis, inclusive as educacionais, e qualquer um desses órgãos pode ser acionado por quem achar que está tendo seus direitos violados.

*As escolas confessionais e as particulares podem professar a sua fé?*

**ROSELI** Sim. Os pais têm o direito de escolher a formação que querem dar aos filhos. A primeira LDB, de 1961, reconheceu (após muita polêmica) que deveria haver escolas



particulares e, com elas, as confessionais, o que persiste até hoje. Na época, pensou-se no que fazer quando a família não tem condições financeiras para colocar a criança nessas instituições. Foram criadas então as bolsas de estudo, que são a origem do sistema de filantropia nas escolas. Porém essas escolas precisam seguir os PCNs e ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e as outras disciplinas. Assim a criança vai aprender o que diz a fé, pela qual seus pais a colocaram ali, sem deixar de conhecer o que defende a Ciência.

*Quais as implicações na formação integral da criança quando ela tem seu credo - ou a opção por não seguir nenhuma crença - desrespeitado?*

**ROSELI** Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a família tem primazia na escolha da Educação que deve dar aos filhos, inclusive quanto à doutrina religiosa a seguir. Se em casa as crianças aprendem a cultivar de uma forma e na escola de outra, nasce um conflito de valores que pode comprometer a aprendizagem. Não é possível haver a imposição religiosa no ambiente educativo.

## Educação laica (nas escolas públicas): uma questão política, cultural e de direito

**Observação preliminar:** O texto a seguir é a transcrição de conferência ministrada em Lima, Peru, como parte da programação da oficina *La educación de las mujeres en nuestra región*, realizado de 7 a 9 de dezembro de 2009<sup>1</sup>, no âmbito da Campanha por uma Educação não- Sexista e Anti-discriminatória”, promovida por CLADEM – Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher<sup>2</sup>, e é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida pela autora com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em colaboração com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Nesta edição foi mantido o estilo oral da palestra.

Muito obrigada a todas e todos por sua presença. Em primeiro lugar gostaria de agradecer às companheiras de CLADEM pelo convite para falar nesta oficina, o que me trouxe muita satisfação. Antes de começar, tenho algo interessante a dizer uma vez que, de modo geral, tenho falado sobre a questão do ensino religioso nas escolas

---

1 In: [www.cladem.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=417:educacion&catid=48:talleres&Itemid=168](http://www.cladem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=417:educacion&catid=48:talleres&Itemid=168)

2 Trata-se de uma articulação plural de organizações e pessoas da sociedade civil latino-americana e caribenha, em defesa e promoção do direito humano a uma educação pública, laica e gratuita para todas e todos. Para mais detalhes, cf. <http://educacion-nosexista.org/index.php?mod=articulos&func=show&id=117&&IDcat=1&IDsubcat=1>. No Brasil, em 2010 e 2011, a Campanha produziu um informe sobre Gênero e Educação, com a coordenação de CLADEM, em colaboração com pesquisadoras e diversas entidades, e desenvolvido pela Ação Educativa, documento cujo resumo executivo pode ser encontrado em <http://educacion-nosexista.org/repo/folder2.pdf>

públicas, e agora o convite que recebi foi para falar da educação laica. E isso faz diferença, porque falar de educação religiosa nas escolas públicas é como falar de algo que não deveria acontecer, e há uma crítica que tem que ser feita. Mas, ao falar de educação laica, tenho que ser propositiva também. Então, esta preocupação eu já tinha, bem como me preocupava fazer alguns comentários em termos da questão da laicidade do Estado. Pensando nisso, foram encaminhados a todas as participantes (desta oficina) alguns artigos para reflexão relativa ao tema do ensino religioso em escolas públicas, para ser discutido depois. Procurarei, aqui, abordar alguns pontos que não estão ainda nesses artigos anteriores, para poder partilhar outras informações e reflexões com vocês. Falando com a Roxana<sup>3</sup> para decidir como seria esta minha participação, chegamos a um subtítulo: *uma questão política, cultural e de direito*, e acho que está muito bem porque vai ao encontro do que foi tratado por Claudia Vianna e Graciela Morgade; é como uma sequência nesse ponto e não vou falar somente da igreja (católica) porque as que aqui estão não precisam disso, sabem muito bem os problemas que existem, então não vou repeti-los.

Preparei como introdução uma questão política, com uma visão histórico-cultural; uma questão de direito, na qual a escola tem que ser encarada como organização laica que procura desenvolver a autonomia do indivíduo em (permanente) formação; e uma questão de justiça, que tem a ver com o que dizia a Moriana<sup>4</sup> ontem, levantando a questão da autonomia. Desse modo vamos deixar a questão da justiça, porque decidi incluir outro tema, ainda que de última hora... Assim, finalizando, ou melhor, começando, vamos ao tema.

Para a introdução, temos dois pontos principais a destacar: a educação laica no Estado laico e a educação laica no território da escola pública – porque é algo fortemente determinante; se existisse algo como um Estado laico puro, seria muito simples, muito bom, mas isso não existe. E como não existe, particularmente na América Latina e no Caribe, o que temos que considerar é que as escolas públicas são territórios de combate, de uma maneira muito forte. As crianças são objeto de disputa, o que todos querem é

---

3 Roxana Vásquez Sotelo, então coordenadora do Programa de Formação Regional do CLADEM, responsável pelo convite que me foi oferecido e também pela transcrição da palestra (em espanhol), motivo pelo qual sou grata a ela e ao Programa de Formação Regional do CLADEM.

4 Moriana Hernández Valentini, coordenadora da “Campanha Regional sobre Equidad de Género en La Educación” que a CLADEM tem impulsionado.

o domínio das consciências – que são consciências tenras as que têm essas crianças -, para formá-las, ou (con)formá-las. Nesse sentido, a gestão da educação é, talvez, um dos aspectos mais decisivos em tudo o que se refere a mudança, pelo que pode limitar ou ampliar em termos de ação sobre as jovens consciências.

Theodor Adorno, em seu livro *Personalidade autoritária*, indica que a primeira infância – considerando desde o nascimento até os cinco anos de idade (para pôr uma idade, que pode ser relativa também em relação às condições de vida das crianças) – é muito decisiva em tudo e para tudo, e quanto mais nova a criança seja, mais influente é a ação do ambiente, e isso em tudo o que se faça. Por isso, a luta que se estabelece é pelo domínio dessas consciências tenras. Há outros fatores envolvidos em todas as relações das religiões com o Estado em diferentes partes do mundo, mas a questão é quanto mais cedo se pode conquistar isso, de fazer uma transformação nessas mentes, nesses espíritos que estão em formação.

Existem também diferenças nas questões comuns, como a possibilidade de colocar as crianças em escolas confessionais ou em escola públicas. Isso é muito importante, porque nos países em que existem escolas confessionais por lei, tudo está autorizado. Certamente há a questão dos pais e das mães que se propõem a escolher se colocam seus filhos nessas escolas, bem como que tipo de educação querem oferecer a seus filhos e filhas. Mas é necessário ter cuidado especial do ponto de vista dos direitos das mulheres e, isso, em vários sentidos. Para citar um tópico polêmico, há, por exemplo, no ensino de ciências, a questão do ensino do criacionismo ou do evolucionismo. A escola que seja confessional não tem o direito de ensinar o criacionismo como se fosse ciência e deixar que a ciência se explique por si só. Uma coisa é ensinar o criacionismo nas aulas de religião; outra bem diferente é ensiná-lo como se fosse conteúdo científico. Ou seja, há limites do que se pode e do que não se pode fazer, lembrando que as escolas confessionais, como todas as demais particulares, devem ter, por força de lei, seu funcionamento autorizado pelo Estado, sendo por ele supervisionadas. Mas a questão que gostaria de enfatizar aqui é que, se um pai ou uma mãe escolhe uma escola para seus filhos, a orientação específica que as escolas oferecerão para este menino, ou esta menina, é aquela para a qual já tem um preparo a partir do que é vivido em sua família, o que envolve o tipo de linguagem, de simbologia, de ritos e valores, que justamente levam os pais a assim decidir por aquela escola. Mas não se dá o mesmo na escola pública.

Porque a escola pública precisa oferecer direções, conteúdos, padrões, e mesmo desafios que permitam sintetizar a definição do papel que toda escola deve ter frente à sociedade, sob as normas do Estado, conforme cada país. Isso é muito interessante também porque é comum se ouvir dizer que as escolas públicas “não têm qualidade, ao contrário das particulares”. É claro que há as normas de cada país, mas, de modo preponderante, em diferentes países, as escolas públicas são as escolas oficiais e, assim, o que se faz nelas tem um papel normativo. Ora, se é laica toda cidadania, que é de todos e de todas, a questão é que aquilo se faz nas escolas públicas é utilizado para fins de supervisão, não apenas delas mesmas, mas, sim, é por elas que se estabelece, e se firma, o que se pode e o que não se pode fazer no sistema educativo em geral, em cada país. É assim, por exemplo, que se estabelecem modos de disseminação de preconceito (em geral) e práticas de discriminação no interior das escolas.

Alguns dos limites vão se estabelecer também para as escolas particulares em geral, porque a sociedade é una, integrada ou conflitiva, e o que se faz nas escolas particulares, confessionais ou não, vai influenciar a sociedade, especialmente porque aqueles que frequentam as particulares ou confessionais – que são pagas também – são aqueles que têm possibilidades e oportunidades diferenciadas, o que resulta em que, muito frequentemente, são indivíduos terão mais tendência a ser dirigentes e conduzir o país. Por isso, a meu ver, um ponto relevante para esta Campanha proposta por CLADEM é levantar a questão de como trabalhar em relação a essas outras escolas que não são públicas, porque não se pode esquecê-las simplesmente, mas precisam estar integradas nesse esforço em prol da educação laica. Por exemplo, no Brasil, no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o documento relativo ao tema “Pluralidade Cultural” (por cuja redação fui responsável), pela primeira vez foi possível contar com o debate sobre a discriminação em nível de documento oficial, sobretudo graças à reivindicação histórica dos movimentos sociais – o que é dito, aliás, no corpo do próprio documento. Foi muito difícil, havia resistência por parte dos setores oficiais, como também dos setores da sociedade a quem não interessa as questões de igualdade e justiça social, ou a simples existência de que algo possa causar impacto, pelo tema ou por sua transversalidade por toda a proposta curricular nacional; parece-me que tinham medo que existisse um documento oficial que denunciasse que “sim, existe discriminação no Brasil”, porque, como todos sabem, o Brasil sempre gostou de

se apresentar como uma “democracia racial”, um “paraíso”, mesmo quando a realidade contradiz esse “mito”; ou seja, a questão ligava-se ao receio de um documento oficial revelar que existe a discriminação. Mas ela existe, sim, e temos que lidar com isso. E o que foi bastante complexo e forte, por se tratar de documento educacional, a questão que se colocava era como fazer algo propositivo, ou seja, o que oferecer a meninos e meninas de 6, 7, 8 anos em diante, porque, aí, não basta somente a denúncia. Foi muito difícil, mas foi possível; e foi muito interessante, também, que as escolas particulares (onde estudavam filhos e filhas de alguns dos que se negavam a concordar com a introdução oficial desse tema pela primeira vez nas escolas do Brasil) tiveram que se adaptar. Por exemplo, no dia 20 de novembro celebra-se o Dia da Consciência Negra e durante este ano eu pude acompanhar o movimento de muitas escolas particulares, chamadas “de elite”, que estavam trabalhando a questão da negritude, mas isso depois de 12 anos de trabalho oficial do Estado e, sobretudo, décadas de luta dos movimentos sociais. Por ser dinâmico o processo das conquistas, a existência desse documento curricular nacional abriu as portas do Estado para a conquista, em 2003, dos movimentos sociais de conseguirem aprovar uma lei específica para o estudo da história africana e afro-brasileira, e em 2008, uma para o estudo das culturas indígenas – sendo que isso tudo se coloca como obrigatório tanto nas escolas públicas como privadas, confessionais ou não. Não se pode simplesmente esquecer, por isso, as escolas particulares, que se constituem, me parece, em um desafio que tem que se considerar de modo diferenciado. Temos que pensar em como fazê-lo, mas é importante para a Campanha. Pode acontecer que venha a ser outra fase da Campanha, mas é importante ter isso em vista.

Passando às três questões que, junto com Roxana, escolhemos para título desta fala: uma questão pública, uma questão cultural e uma questão de direito.

Na questão política há dois pontos principais que precisamos considerar. O primeiro refere-se à separação Estado/religião, envolvendo, por um lado, tipos de separação dos quais falarei a seguir e, por outro, trata da pluralidade religiosa e da necessidade ética do Estado de tratar a todos os cidadãos e todas as cidadãs da mesma forma, o que é, de fato, um princípio constitucional; esses são dois pontos, ou abordagens, que não são a mesma coisa. Num está inserido a construção do país. Para cada país, e outra vez pensando na Campanha, é necessário que esteja bem claro o que dizem as constituições em cada caso em relação a qual é a relação entre o Estado e as religiões.

Prefiro falar de Estado-religiões, e não de “relação Estado-Igreja”, particularmente porque, para nós na América Latina e no Caribe, a presença da igreja católica é muito forte, mas não é a única; então dizer religiões é um primeiro ponto de afirmação de que temos pluralidade, e isso é muito importante.

Como estão as constituições de cada país? Como se relacionam com as abordagens dos estudiosos? Existe fusão, união ou aliança? E se há separação, que graus têm?

O que é a fusão? Um exemplo claro de fusão é o da República do Irã na qual o Estado é, na verdade, um braço da religião. Por exemplo, nesse país são os aiatolás quem vão decidir o que fará ou não o presidente, que não tem plena autonomia para decidir (e também a Santa Sé, se é que se pode considerá-la como Estado – sobre isso há muitas discussões – que tem um Papa que perdura, que tem sua posição é institucionalmente justificada com base em um eterno como ali se professa), essa é a fusão.

Existe também uma relação de união ou aliança. Tivemos uma relação desse tipo no Brasil no tempo do Império, e também na maior parte dos países da América Latina, durante o período colonial: a presença da igreja católica junto aos reis de Portugal e Espanha. Era muito forte, acontecia na metrópole esse tipo de união ou aliança e terminava por repetir-se, como eco, nas colônias; quando há um governo civil ou secular (se se vai considerar a dinâmica da eternidade comparativamente a da contagem do tempo, dos “séculos”), mas a presença da religião permanece muito forte na relação com o poder político, do Estado. Temos exemplos de hoje, como a Inglaterra que tem sua monarquia, ou a Dinamarca. Em geral, onde existem monarquias há regimes de união porque é a própria base de se aceitar que um ser humano não tem, enquanto outro tem sangue azul, geração após geração, para ser rei ou rainha. Isso é típico, porque se diz que essas pessoas devem ser obedecidas, porque é algo que vem de Deus, se utiliza um tipo de argumento para dizer que Deus decidiu. Refiro-me a esses casos em que oficialmente há uma união. Há alguns países, e a Dinamarca é um exemplo interessante, que tem esse tipo de aliança do Estado com a religião, por ser uma monarquia, mas isso não impede que tenham um tipo de postura laica em sua legislação, e isso é muito interessante. Não necessariamente uma postura de união vai obrigar a que se tenha uma postura também religiosa, ao contrário da fusão.

Existe, ainda, a separação entre o Estado e as religiões. E existem graus, nem sempre é do mesmo tipo ou do mesmo modo. Os juristas mencionam três tipos de

separação: o Estado ateu; o Estado que tem separação rígida, mas que aceita a presença de instituições religiosas; e o Estado que está separado, mas ao mesmo tempo oferece algum reconhecimento aos valores e às instituições religiosas.

O estado ateu - há um exemplo típico que é a antiga União Soviética onde o Estado não somente estava separado, mas também renegava os credos religiosos -, era hostil às religiões.

Há Estados que têm uma separação rígida, que, desde que não tenham que dialogar com as religiões, a esses Estados é indiferente que as mesmas existam, mas o Estado, mesmo, não reconhece valores religiosos que as crenças defendem. A primeira República, no Brasil, de 1889 a 1930, foi assim. Tivemos esse período no Brasil, e como as histórias de todos os países são diferentes também nesse ponto, ao analisar, é necessário ver que tipo de separação há e desde quando tem sido assim.

Penso que o Uruguai tem algo assim de separação clara do Estado e das religiões, pelo menos vamos a uma comparação que é mais simples, que é a separação atenuada (outro tipo de situação de separação) como a que temos no Brasil desde 1934 a 1946 – para considerar como marco as constituições dos países. Essa atenuação na separação manifesta-se numa situação onde há alguns incentivos para a questão dos impostos, a gestão das taxas que têm que pagar, algumas facilidades para os templos, algo que facilite a implantação e gestão das religiões, em nome dos valores religiosos, que são reconhecidos por igual para todas as religiões. Um ponto a destacar nesse caso, é que uma vez que ocorre uma separação entre o Estado e as religiões, todas têm que ser tratadas da mesma forma, inclusive aqueles e aquelas que se declaram ateus.

Vou tratar, agora, bem brevemente da questão da concordata com a Santa Sé que foi aprovada, no final de 2009, no Congresso Nacional do Brasil. Um argumento que as religiões minoritárias, corretamente, traziam é que essa concordata era inaceitável porque não se pode tratar diferenciadamente, discriminatoriamente, a todas as demais religiões e denominações, porque temos todas e todos, de todo modo, o direito a crer ou não crer, direito esse que é o mesmo diante das leis e do Estado. Considerando a legislação do Brasil, não podíamos ter sofrido esse revés cívico, não há espaço para esse tipo de acordo na Constituição Federal, que justamente proíbe, ao Estado, alianças com cultos em geral, por isso não poderia haver espaço para essa aprovação. Uma vez que há separação entre o Estado e as religiões, uma religião não pode ser tratada de



maneira diferente das outras; uma não pode ser tratada como se fosse diletta do Estado, enquanto as demais são tratadas como se valessem menos. É um ponto importante esse direito à igualdade de tratamento por parte do Estado a todos os cidadãos, no que se refere a sua crença ou não crença, o que os demais grupos, particularmente os evangélicos, chamaram durante todo o processo de resistência a essa concordata, de direito à liberdade de expressão religiosa, que é protegido pela Constituição brasileira.

Relacionado com isto, temos que falar da pluralidade religiosa e, assim, das necessidades éticas do Estado em tratar a todas as cidadãs e a todos os cidadãos da mesma forma – e quando falamos da pluralidade religiosa obviamente estamos falando também de crer ou não crer.

É importante ter em mente que, na separação, há quatro componentes do Estado laico. Há um autor francês, católico, cuja obra é muito instrutiva para esse estudo, Guy Coq. Coq analisa muito bem o Estado laico, sendo uma fonte sem preconceitos, ao considerar a resistência à concordata, exatamente por ser ele mesmo católico.

Segundo Coq, o Estado laico é fruto do processo histórico, do estabelecimento da esfera pública como esfera autenticamente humana e isso para a educação é algo muito importante; há coisas que são feitas por mãos humanas, daí a ideia do que é autenticamente humano, não cabendo falar em inspiração divina, ou mandato divino, mas, sim, que esse tipo de ação se dá pelo esforço humano, por nosso trabalho, por nossa cooperação – e isso pode-se levar para a educação. De fato, pode-se trabalhar muito bem na educação de meninos e meninas a ideia do poder do humano, o poder daqueles que se olham reciprocamente uns aos outros e que sabem, em sua consciência, que têm dificuldade para avançar, que cometem erros, que sabem que, mesmo que seja difícil, pode-se mudar o que foi mal feito; e assim apoiam-se mutuamente para superar essa dificuldade humana, trabalham solidariamente e, por esse trabalho, podem transformar tudo, como sendo um processo histórico que tem seus equívocos, mas que tem também seus acertos. Isso é um tipo de princípio que se pode viver e transmitir como prática na escola.

O segundo ponto, a separação entre a política pública e a vida religiosa. Ou seja, se alguém quer ter uma vida religiosa, muito bem, pode tê-la, se voluntariamente a escolheu. Mas a vida política na esfera pública, precisa estar completamente separada da vida religiosa. No Brasil temos muitos problemas nessa área. Por exemplo, nas

eleições há candidatos que são o pastor tal, o padre tal, e vão candidatar-se com seu título religioso e assim são eleitos e seu nome vai para o registro e ao Tribunal Eleitoral. E, quando se elegem, o que dizem frequentemente é algo como “irmão vota em irmão”. Seria um ponto muito importante não permitir esse tipo de identificação, porque uma vez que essa pessoa passa à vida na política pública, tem que deixar sua identidade religiosa no campo privado, e não utilizá-la no campo público, onde deve comparecer com sua identidade de cidadão ou cidadã, em bases de igualdade com os demais que compõem a cidadania.

Outro componente do Estado laico, o terceiro segundo Coq, é que a laicidade é a gênese do reconhecimento ao direito à liberdade de consciência, de crença e de culto. Há um ponto que é muito importante que, se não existe esta separação, não há reconhecimento da liberdade e sempre se fala de consciência, de crença e de culto como três aspectos distintos. Da consciência que é o mais íntimo, se diz sempre que é a primeira das liberdades, a que está no mais íntimo de cada um. É algo que não se pode ver e não se pode tirar de ninguém. Por exemplo, o nível no qual se situa a convicção daquele que não tem religião, seja como ateu, seja como agnóstico.

Se é possível propor uma ordem cronológica ou de origem nesses níveis, é a partir e depois do exercício da liberdade de consciência que se seguem todas as outras decisões, sendo importante lembrar que a liberdade de consciência é central para o exercício da autonomia, a qual é exatamente o ponto central da finalidade da educação, pois educar verdadeiramente, educa-se para a autonomia, sendo que esse é o principal desafio da escola. Desse modo, a escola, antes de qualquer outra instituição, deve considerar a liberdade de consciência, e isso tem relação direta com o Estado laico.

A seguir, encontra-se a liberdade de crença que opera como algo pessoal, no interior de cada um ou cada uma, porque crer ou não crer é algo íntimo e que, em geral, está conectado com uma doutrina estruturada na sociedade, por razões históricas, culturais e outras; mas o nível de decisão, de volição, é íntimo de cada pessoa, não necessita se exteriorizar e não se pode ver. Cada um ou cada uma vai declará-lo somente se assim o desejar. Por isso a distinção de níveis, porque apenas a partir da liberdade de consciência e de crença é que vem a liberdade de culto, onde, de modo geral, opera o coletivo, dando-se no âmbito social, com a incorporação a uma entidade, instituição, ou algo assemelhado.

Como se pode ver, são diferentes graus, diferentes componentes ou liberdades, que não são o mesmo e que não estão todas necessariamente presentes ao mesmo tempo na vivência de uma pessoa; há quem crê, mas não quer participar de uma instituição religiosa e, assim, é um caso de pleno exercício da liberdade de consciência e de crença, mas não está interessada no exercício do culto. Outros exercitam sua liberdade de consciência e dizem “eu não creio, não acredito no Absoluto, Deus não existe”, sendo que isso faz parte dessa mesma liberdade.

Quando há laicidade do Estado, a gênese é o reconhecimento desses três níveis ou tipo independentes de liberdade – de consciência, de crença e de culto –, é o primeiro ponto para que se possa dizer que efetivamente existe esta liberdade, a qual é um direito fundamental universalmente reconhecido. Há outro ponto que me parece oportuno e que é um trabalho relacionado com o papel da escola na promoção dos direitos das mulheres, com o CEDAW<sup>5</sup>. É que na escola, em nossa região, é muito importante trabalhar a questão dos direitos, em toda sua plenitude. Dirigindo-me agora a Mema<sup>6</sup>, no fim de sua apresentação você falava sobre o direito a ter direitos, e me parece que devemos trabalhar essa afirmação de modo constante, já que vamos muito devagar com relação aos direitos de modo geral em nossa região. Devemos trabalhar na escola com o direito humano fundamental que é a liberdade de consciência, assim como é – ou seja – como parte dos direitos humanos.

O quarto ponto que Guy Coq, o autor que estamos analisando, apresenta como característica do Estado laico é a possibilidade de mutação do poder autônomo graças ao princípio democrático laico. Como antes mencionado, no começo desta exposição, na análise de Coq sobre a laicidade, é preciso uma menção ao processo histórico, no que se refere a ser a esfera pública uma esfera autenticamente humana, uma vez que é o princípio da laicidade que permite que o Estado se mantenha aberto a mudanças. No nível pessoal, alguém pode mudar a si mesmo ou suas decisões; mas é um problema pessoal, exclusivamente seu, se decide manter sua atitude e o rumo de sua vida conforme as normas de uma ou outra religião, porque acredita em Deus de uma ou outra maneira. Como grupo humano, tem-se também a possibilidade de mudar a situação existente,

---

5 Convenção contra a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, da Organização das Nações Unidas. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

6 María Emma Mannarelli.

como fruto de decisão coletiva, o que abre possibilidades de mudança para o conjunto de pessoas e para cada um ou cada uma, individualmente. A laicidade permite transformar, ninguém é perfeito, simplesmente por ser humano – e isto também é bom, se vivido com base na autonomia e na ética. Não ser perfeito faz parte da história humana, é parte da transformação que se pode viver individual ou coletivamente.

A simples possibilidade de que exista um poder autônomo, que possa ser exercido por uma pessoa, é muito importante como base da existência individual e das relações entre os seres humanos, no âmbito da questão política mais básica, sobre a qual se estrutura a idéia de democracia. A compreensão dessa possibilidade e capacidade humana de transformar-se, de sua mera existência, de sua importância, a compreensão de como se localiza o poder autônomo na vida individual e na vida democrática – todos esses aspectos são conteúdos que se pode trabalhar na escola, são pontos muito básicos para a educação para a autonomia e, assim também, para a educação dos direitos das mulheres. Porque não somente as meninas podem ter outro tipo de desenvolvimento, mais denso e apropriado, como também os meninos, que podem então compreender não somente sua própria autonomia, como homens, como também o das mulheres.

O que fazem as religiões é dirigir as consciências individuais daqueles que têm feito uma escolha por uma determinada religião – e por essa escolha pessoal e livremente feita, deve-se respeitar quem assim decide fazê-lo. Mas para aqueles ou aquelas que não escolhem uma religião, não se pode obrigá-los a segui-la no todo ou mesmo a alguns de seus princípios e determinações; portanto, de uma religião, qualquer uma que seja, não se pode esperar que vá determinar o que devem fazer todos e todas, e em especial aqueles que não a tem como sua religião. Por isso, não há como transformar em comando universal normas ou orientações desta ou daquela religião, mas somente como considerar essas determinações como um guia para aqueles que estão envolvidos com aquela dada religião por sua decisão pessoal. Ou seja, seguir ou não determinada visão, determinada direção religiosa, tem a ver com a gestão da decisão pessoal – e nisso também a educação pode atuar, esclarecendo sobre essa possibilidade e desafio que é viver a autonomia e compreender os vínculos coletivos e comunitários que podem ser livremente escolhidos.

Além disso, não é difícil que as pessoas venham a mudar sua crença ou não-crença porque, de fato, uma mesma pessoa muda durante toda sua vida. Algo que

hoje é assim, amanhã pode não o ser, e isso é algo com que a educação pode trabalhar, inclusive como uma forma de orientar quanto ao respeito que as pessoas devem ter umas pelas outras, assim como por si mesmas. O Estado tem que ter esse respeito por todos e todas em todos os tempos. Se a pessoa passa por transformações em si mesmas, trata-se apenas de um direito que tem, de mudar, sendo esse processo parte da educação e de sua vida. Claudia (Vianna) dizia que esse tipo de processo dura até o fim da vida, e, sim, é assim mesmo, porque assim somos nós. O Estado tem de garantir isso, essa possibilidade de mudar, de estar aberto à transformação durante a vida, em particular quando se fala em direito à educação, por isso é importante para a Campanha e estamos falando da escola, sim, mas não somente dela.

Na sessão de ontem se falava da comunidade educativa; se vamos falar de comunidade educativa, estamos falando de seres que mudam, então cada um e cada uma vai se perceber como participante desse processo, como aqueles ou aquelas que podem se transformar a si e transformar sua sociedade lentamente, ainda que imperfeitamente – e, logicamente, o farão.

É importante lembrar que a pluralidade humana é uma das bases essenciais da democracia. Hannah Arendt assim o afirma em muitas de suas obras, porém de modo especial em seu livro *Origens do Totalitarismo*. Essa destacada filósofa (como outros cientistas ocidentais ou como tradições asiáticas, orientais) ressaltou como a pluralidade humana é uma das bases, um componente essencial, da democracia. Não há democracia se não há pluralidade. Se todos fossem o mesmo, não haveria perspectivas de democracia.

Se a pluralidade é uma das bases da democracia, a educação deve fomentá-la, propiciando, em suas atividades, que seja visibilizada a pluralidade, deve valorizá-la em todos os momentos, o que também é possível fazer desde muito cedo, porque os meninos e meninas, que estão nas escolas, são, eles e elas mesmas, plurais. Pode-se trabalhar com eles e elas, com suas vidas, suas origens, o que fazem, suas famílias, seus pais, suas mães; tudo isso pode ser trabalhado com as crianças de uma forma empírica, tendo como base a pluralidade que nelas está representada e encarnada. Claro, a questão de gênero entra nesse ponto de uma maneira muito interessante também, porque é parte da pluralidade.

A pluralidade religiosa, por sua vez, pode ser tratada como uma pluralidade visível. Ou seja, a pluralidade também resulta da liberdade de consciência – tanto por

depende de uma decisão voluntária, de cada um ou cada uma que integra cada parte singular dessa pluralidade, como também por se fortalecer, como consciência, nessa pluralidade. Pode-se pensar, por exemplo, que por um lado o voto é secreto em toda verdadeira democracia, algo da decisão interior; enquanto que na religião, as pessoas que a professam, em geral o fazem publicamente, sendo que há uma visibilidade nessa pluralidade, ou seja, a pluralidade religiosa, por ser visível, pode servir para fomentar a compreensão da base plural da democracia e assim servir para alimentar a consciência – e esse fomento da consciência também é uma tarefa educativa. E, se é uma tarefa educativa, significa que se pode trabalhar, com meninos e meninas, a possibilidade de respeito a todas as opções religiosas e também à opção de não ter religião; ninguém pode ser estigmatizado, seja pelo que for, mas todos e todas têm que ser respeitados, cabendo às escolas promover esse respeito. Trabalhar com as minorias religiosas pode tornar evidentes os problemas da não-aceitação das diferenças e da pluralidade, porque temos que lembrar que os meninos e meninas podem ser discriminados, estigmatizados por motivos religiosos, de maneira muito perversa – além de outras bases de discriminação que podem surgir na vida cotidiana. É muito importante que a escola esteja preparada para esse trabalho anti-discriminatório e valorizador da diversidade, como para o diálogo também. Esse trabalho é importante e indispensável, quanto mais tenhamos na escola um território contestado e de contenda, por todos os interesses que são dirigidos a ela e suas atividades. O que não se pode permitir é estigmatizar o chamado “diferente”; da consciência de que diferentes somos todos e todas, que definir quem é “o” ou “a” diferente somente depende do ponto de vista, sendo que isso é importante que seja trabalhado na escola.

A pluralidade também traz a necessidade de estruturar a democracia com a presença de todos e todas na vida pública com vozes independentes, porque cada um e cada uma têm direito a voz. Michel Foucault, em seu livro *Microfísica do Poder*, disse que é indigno falar em nome dos outros, ressaltando que onde seja necessário, cada um deve fazer presente sua própria voz. Mas há algo interessante a mencionar em relação ao direito das pessoas se expressarem sem que se sintam amedrontados por perseguições, sejam de que tipo for. Se, por um lado, é verdade que as religiões têm o direito à sua própria voz como entes coletivos, por outro lado, e ao mesmo tempo, quando vão ao espaço público têm que exercer um diálogo laico para que sua presença se dê em termos

que estejam de acordo com o Estado democrático, que está na base de direitos. Não se pode simplesmente dizer: “é assim que eu quero porque assim disse Deus”; porque outra pessoa pode dizer o mesmo, sendo outra sua divindade – e, então, como encaminhar esse tipo de situação, que nem se coloca como diálogo?

Tem algo muito importante na idéia da pluralidade, lembrando agora Mesma, que falava ontem da questão da pacificação social. Fala-se muito do reconhecimento da pluralidade religiosa e da presença da laicidade do Estado é um elemento de pacificação (isso está num artigo que eu escrevi e foi publicado pelo Memorial da América Latina, no Brasil), porque o que a laicidade permite, por meio do diálogo no espaço público, não é uma pacificação que ocorre pela opressão, mas pela pacificação dinâmica que vai impulsionar o diálogo, a necessidade de compreensão, mas sempre em termos laicos.

Não é tarefa do Estado implementar, por exemplo, o diálogo inter-religioso; se as religiões querem promovê-lo, muito bem, mas deve ser na esfera da sociedade, e não do Estado. Este tipo de refinamento das diferenças dos conceitos também é muito importante: o Estado é uma coisa, a sociedade é outra, o país é outra ainda. A identidade nacional é assim também, como o espaço público que tem de ser laico, pois como se poderia agregar à identidade nacional uma única religião, sem ter uma posição efetivamente pública, como se os indivíduos de outras religiões não fossem suficientemente brasileiros, peruanos, argentinos, hondurenhos ou o que for, porque, se não pertencem a essa religião que é a reconhecida como parte da identidade nacional, então, não fazem parte desse país? Não estão incluídos na cidadania? É muito importante que esse diálogo quanto à compreensão da relação entre as diferentes instâncias da organização política, social e coletiva, também faça parte das tarefas educativas. Quanto mais cedo se possa começar, melhor.

Temos, agora, a segunda questão envolvida com a educação laica, que é a questão cultural. Não podemos falar de América Latina, Caribe, África ou Ásia, por exemplo, no singular, sempre se tem que falar no plural. Temos heranças e as heranças são importantes, são decisivas. Muitas vezes, quando se fala de uma herança, o fazemos como se nosso sofrido continente fosse somente o resultado de séculos de dominação católica. Ontem falavam do perigo que pode ser um livro; sim, é perigosíssimo para aqueles que querem dominar, porque um livro é uma viagem, uma possibilidade de ir para outros mundos.

Basta pensar na história da igreja católica e da reforma protestante. Um ponto essencial na reforma protestante foi que Lutero declarou que as pessoas têm o direito ao acesso à Bíblia fazendo sua própria leitura e com isso incentivou a possibilidade da reprodução do livro e que as pessoas tinham que aprender a ler. De outro lado, começa a colonização na América, a conquista do território latino-americano com a Contra-Reforma. Temos isso na nossa história, eu penso que este é um ponto importantíssimo também, porque as escolas estão marcadas por isso, nossas escolas latino-americanas são essencialmente contra-reformistas, é algo que vem de séculos, para resistir a tudo que muda, resistir a tudo que seja emancipador. Isso cria uma situação complexa e difícil que, no entanto, ocorre como se fosse algo natural. Nesse ponto, podemos pensar o quão célebres foram, no Brasil, os sermões do padre Vieira porque só falava, falava e os outros só escutavam; essa era a prática, o contrário de ir e fazer por si mesmo uma leitura e reflexão, porque a prática histórica católica é isso, alguém vai e tem que escutar, não está autorizado a saber por si só. Ouvir e obedecer são atitudes que têm valor sob esse prisma, ao invés da reflexão e da decisão individual. Isso não é pouco como tendência cultural e política, como mentalidade, e se vamos pensar na educação, isso vai totalmente contra tudo o que a educação procura - que é a autonomia - esta busca de crítica, de iniciativa, tudo isso que é muito importante para o desenvolvimento individual e para a definição de como cada um ou cada uma pode se envolver na democracia e dela participar.

Temos que pensar também na singularidade latino-americana e caribenha no que se refere ao caso dos indígenas, que, em geral, continuam sendo ignorados, como se não fossem importantíssimos, como se fosse possível esquecer que, em sua história, foram dominados, que no Brasil se pode falar até em genocídio no processo da conquista. Ainda assim, nos dias atuais, no Brasil, por exemplo, temos por volta de 240 grupos indígenas diferentes que falam mais de 180 línguas, ressaltando que a maior parte da população brasileira desconhece essa rica diversidade étnica. Na escola, bem recentemente, começou a dar-se valor, mas no geral se diz no Brasil *o índio*, como se fosse o mesmo em todo o país.

No que se refere aos direitos dos afrodescendentes, na questão da relação entre Estado e religiões, também é um ponto bem relevante. É importante lembrar que as religiões de matriz africana estão presentes em toda a América Latina e do Caribe. Então, como agir, na escola, em relação a não demonizar estas religiões (e o mesmo



acontece com os indígenas que estão dedicados em recuperar toda sua espiritualidade), que não tem relação com as outras religiões que foram importadas do continente?

É comum também a questão de diversos imigrantes que chegam ao continente e que praticam tradições sem relação com o cristianismo; o que se pergunta desses imigrantes é se são “cristãos ou não-cristãos”. Contudo, não se trata de reduzir uma pluralidade complexa e rica a uma duplicidade a uma simples – e incorreta – oposição.

Uma questão de direitos que é internacional e nacional, e me parece importante destacar como uma possibilidade que reforça a autonomia, é como os documentos internacionais de direitos humanos tem que estar de alguma maneira presentes nos diferentes níveis das escolas, assim como em particular na formação de docentes que não tem, em geral, esse tipo de informação. Claudia dizia, em sua apresentação, sobre o que acontece em suas aulas, como geralmente há falta de oferta de disciplinas sobre sexismo, racismo, e questões internacionais vinculadas a esses temas. Considerando do ponto de vista nacional, temos que ver como as pessoas estão envolvidas no cotidiano das escolas, se os recursos de que dispõem precisam ser ampliados, porque os documentos internacionais podem ser como sinalizadores de onde se pode mudar, para demonstrar às escolas o que há por fazer e o que se pode efetivamente fazer.

Tinha mencionado, a pouco, sobre as concordatas da Santa Sé, porque parece haver uma estratégia do Papa atual, Bento XVI, que é muito clara: fazer alianças por todo o mundo, havendo, contudo, claramente, um interesse muito grande na América Latina e no Caribe. Segundo os dados que obtive em minhas pesquisas, o Brasil foi escolhido para começar em nosso continente com essa política, mas apenas para dar início a uma estratégia que é continental e mundial. Foi muito triste o que ocorreu; depois de uma longa articulação dos movimentos sociais com alguns deputados, acabei por ser a única (da sociedade civil) a ser chamada pela Câmara dos Deputados para falar do tema. Havia uma tensão impronunciada no local, uma experiência complexa e difícil, porque os deputados não queriam dizer que se tratava de uma audiência pública (assim, com esse nome), mas somente algo como “esta pessoa vai falar sobre”. Havia, também, um representante do Ministério das Relações Exteriores do Brasil para participar daquela sessão. Contudo, pareceu-me que era indiferente o que eu pudesse falar ou não, porque havia uma pressão política muito forte pré-definindo a aprovação da concordata<sup>7</sup>.

---

7 Fiz uma narrativa analítica desse momento em um artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200013&script=sci_arttext)

O ponto é que a Constituição brasileira proíbe (em seu artigo 19) fazer alianças com religiões ou seus representantes, portanto não pode fazer um acordo como o que assinaram. Tentaram dizer que, por tratar-se de “tratado bilateral”, ou seja, um acordo internacional, que isso sim poderia ser feito. Ora, a Constituição diz que o Brasil não pode fazer acordo ou aliança com representantes de religiões, mas não diz de modo específico “nacionais”, deixando uma proibição mais abrangente; como, então, dizer que esse acordo – concordata – poderia ser firmada com representantes internacionais de religiões, como é o caso da Santa Sé?

Ao contrário, diz a Constituição que o Estado não pode fazer qualquer acordo com religião ou seus representantes (de qualquer tipo, nacional ou internacional), e o que fizeram foi como um Tratado Bilateral Internacional, ou seja, um acordo, uma aliança – justamente o que é proibido.

Entre outros pontos, tem uma profunda repercussão na vida democrática laica, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil ter sido transformada, por esse documento, em representação da Santa Sé; assim, pode-se dizer que o Brasil, de modo prático, ainda que não escrito dessa maneira, está como tomado pela Santa Sé diretamente, porque onde houver um bispo católico (e os há por todo o território brasileiro) ali estará a Santa Sé para fazer pressão sobre o que querem, porque há também um dispositivo dessa concordata que diz que tudo poderá ser negociado diretamente entre Brasil e Santa Sé, mais além do que está presente nesse acordo. De fato, nele há algumas garantias relativas a elementos do passado, seja de patrimônio, de terras, de liberar dívidas financeiras, ou outros ainda, relativos a suprimir direitos trabalhistas dos sacerdotes e das religiosas. No que se refere à educação, tema ligado a esta apresentação, o acordo estabelece que todas as escolas públicas do Brasil são obrigadas a ter “ensino religioso católico e de outras religiões”, com o que passa por cima de nossa Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, lei complementar à Constituição, e, ainda assim, foi aprovado por deputados e senadores.

A proposta passou incólume, com palavras que procuraram jogar qualquer debate sobre a concordata em uma zona de ambigüidade, para obnubilar o que era legalmente proibido, de forma a que parecesse permitido, Foi uma guerra de palavras, uma guerra de sentidos. Diferente de todos os processos em discussão no Congresso Nacional, que muitas vezes se arrastam por anos a fio, passou pelo Senado em duas

horas, o que se logrou rapidamente porque foi votado em regime de urgência, e o parecer foi dado pelo ex-presidente Fernando Collor de Mello.

Temos então no Brasil uma situação que é totalmente irregular, que tem sido muito difícil e que abre portas para situações irregulares e inconstitucionais nas escolas. Claro que haverá diretores ou diretoras de escolas que vão colocar imagens de santos nas escolas públicas, ou crucifixos, mesmo que seja proibido ao Estado propagar qualquer religião, mas há os que dizem que “religião só faz bem às crianças”, ainda que a lei de ensino afirme que é facultativa para o aluno a frequência às aulas de educação religiosa nas escolas públicas, não podendo, portanto, o espaço da escola pública transformar-se em espaço de doutrinação e proselitismo, ainda que de forma indireta.

Para terminar a questão das relações entre educação, autonomia e justiça, me parece que é bem importante lembrar que há uma questão de educação em direitos humanos para analisar. Muitas vezes o que dizem é: “olha, vamos dar educação em direitos humanos mas vamos chamá-la de educação religiosa”; é preciso atenção redobrada, porque se dizem “chamamos de educação religiosa mas o que fazemos é educação em direitos humanos”, prestam desserviço às religiões, que têm direito a seus valores próprios, e aos direitos humanos, que são universais e desvinculados de religiões, ainda que tenham sido construídos sobre uma história que tem nas religiões os primórdios da estruturação do direito. Se se vai trabalhar com educação em direitos humanos, que se a chame pelo nome correto. Como já mencionado, não se pode confundir o que seja simplesmente humano – como são os direitos humanos – com toda a discussão histórica de cidadania sob o princípio da laicidade que os acompanha, com o que se trata à luz de doutrinas religiosas, em geral está presente uma menção à divindade ou divindades; não se trata de ser contra qualquer divindade ou de ser ateu, mas de tratar cada caso em seu próprio espaço, tratando-o de forma apropriada, envolvido com seus próprios princípios.

É muito importante que a educação possa fazer essa distinção, entre o que depende das decisões humanas e o que vem dos princípios religiosos, da livre decisão de cada um ou cada uma, mas que não integre espaço público e o Estado, porém a esfera privada e a sociedade. O esforço deve ser o de promover essa educação laica, neutra e imparcial em relação às religiões, que se contrapõe a outro tipo de educação que gera disposições psicológicas que fomentam preconceitos e discriminações, em

si antidemocráticas. Esse ponto é importante na Campanha: que tipo de disposições psicológicas está sendo criadas no interior do trabalho educativo nas escolas, que atitudes, ainda que não identificáveis de imediato, criam essa disposição interior que prepara a ação discriminatória.

Nesse sentido, temos que destacar que o desenvolvimento da capacidade analítica argumentativa é central na educação laica, clamando por informação, estudo e prática. O desenvolvimento do respeito aos outros e às outras também é algo envolvido com a prática. A diferença entre o que se diz e que se consegue fazer no cotidiano não é simples, mas o mais decisivo para a educação é por em prática o que se propõe como ensino. Além disso, há riscos também; ontem lhes falava que nós não somos originárias da educação laica, mas há rupturas que as pessoas fazem, a partir de algo que provoca a mudança.

Para finalizar, é necessário dizer que o movimento feminista e movimentos de mulheres, em geral, está à frente do mundo acadêmico. Digo isso como um princípio de aprendizagem pessoal que eu tinha e tenho. Comecei a trabalhar em conjunto com os movimentos; particularmente com os movimentos das mulheres negras do Brasil, na proximidade propiciada na luta contra o racismo e o sexismo, e foram as colegas do movimento de mulheres negras que me ensinaram, entre fins dos anos 1980 e início dos 1990, que me conduziram para compreender os avanços que os movimentos tinham alcançado, quase sem a presença ou o interesse do mundo acadêmico. Por isso os movimentos – e entidades como CLADEM – têm que compreender que muitas vezes tem que se armar de “paciência histórica”, para que possa haver um diálogo com as que estão tão dedicadas no campo da pesquisa. Devo, também, dizer que o tema e as questões da laicidade são muito complexos; partilhei, nesta palestra, somente alguns pontos, tratados nos limites do tempo desta conferência, mas é necessário estudar muito mais, precisa-se de reflexão e de prática cotidiana acima de tudo. Assim fico à disposição para o que queiram discutir e aprofundar, agora ou mais tarde.

Muito obrigada.

# Escola laica, liberdade e igualdade

## **As escolas públicas devem ter ensino religioso? Não.**

O lugar do ensino religioso não é na escola pública, mas é na família e nas comunidades religiosas, para quem assim o quiser. Ligado ao direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, o ensino religioso depende de ser buscado, não de ser oferecido sem alternativa e sob a égide do Estado, por ser matéria íntima, de escolha, segundo a consciência de cada pessoa. Daí o caráter facultativo para o aluno, que a Constituição estabelece para o ensino religioso nas escolas públicas, buscando preservar tanto o direito à liberdade de crença, quanto à laicidade inerente à escola pública. Razões de ordem ética, jurídica, histórica e pedagógica amparam esta posição.

Crianças pequenas, de seis anos de idade, como as que iniciam o ensino fundamental, têm consciências tenras, que são plasmadas pelo que encontram na escola. O que seus pais ensinam, incluindo se tem ou não vivência em comunidade religiosa, não pode ser objeto de conflito com o que a escola venha a ensinar em termos religiosos. Aprender a respeitar outro ser humano como quer respeito para si, e a não fazer ao outro o que não quer que lhe façam, indica a formação para autonomia, forjada na valorização da alteridade - cerne do que busca a educação. O respeito aos demais, na formação propiciada pela escola, não pode ser amparado em uma divindade, mesmo para quem creia.

Amparar-se no infável para garantir a não-violência, é menosprezar a capacidade humana de respeito mútuo e a própria fé, que não depende de constrangimento e

submissão. Porque esse tipo de fundamento autorizaria a menosprezar e até eliminar quem não compartilhasse a mesma crença – base de tantas desgraças promovidas sob alegação de fé. A escola pública, por seu caráter republicano, deve estar voltada para oferecer à criança conteúdos segundo os quais o que é humano, é claramente explicitado como mutável, porque falível, e passível de debate e discussão, porque sempre sujeito a aperfeiçoamento. Como a Constituição Federal.

O Brasil republicano, em seu início, traz, ao romper com a monarquia, a ruptura com a idéia de que alguns seres humanos nascem com marcas de distinção que os torna superiores aos demais. Ou seja, a República nasce trazendo, na Declaração de Direitos da Constituição de 1891, a afirmação de que “todos são iguais perante a lei” e a determinação de que o “será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Ou seja, a fundação da República, pela comparação recente com os efeitos nefastos de uma cidadania parcial, que não se aplicava a todos, como no Império, e da separação entre aristocracia e povo, tinha clareza dessa urgência da laicidade na escola pública como fator de garantia da igualdade entre todos.

Um salto no tempo, e estamos em 1988, quando a Constituição Federal estabelece no inciso III de seu artigo 19 que é vedado à União, Estado e Municípios “criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. Promover um ensino religioso que seja ligado a denominação religiosa específica no âmbito da escola pública (como propôs o Acordo da Santa Sé com o Brasil, de novembro de 2008), é promover distinção entre brasileiros. Não fosse por outro motivo, ao se afirmar que “todas as religiões serão oferecidas”, mesmo que isso fosse possível, seriam desrespeitados em seu direito os agnósticos e ateus.

A possibilidade de uma PEC, que retire o parágrafo único do artigo 210 da Constituição, é uma urgência histórica, em prol das próprias religiões. Porque ao tentar regulamentar o não-regulamentável, qual seja, o acordo entre religiões sobre o que ensinar, como conteúdo único, homogeneizado, a suas crianças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criou mais dificuldades que soluções para o que já era problemático, na Constituição.

Supor que seja possível tratar as religiões de forma “neutra”, em uma aula de ensino religioso na escola pública, é menosprezar conseqüências de perseguições e

raízes de guerras religiosas que a humanidade travou. Conflitos religiosos mudaram rumos da história de forma complexa e dramática. A própria abordagem ligada à história das religiões, adequada apenas para jovens e não crianças, não terá sentido se deixar de tratar esse aspecto terrível do fenômeno religioso; porém como o fazer de forma a trazer a história das vítimas, sem aumentar o preconceito e discriminação já existentes?

As diferentes instituições religiosas têm diferentes mensagens doutrinárias, ideais e valores, nem sempre conciliáveis entre si. Como compatibilizar monoteísmo e politeísmo? Como compatibilizar a diversidade no interior do próprio monoteísmo, e suas distintas religiões – como as de origem abraâmica, judaísmo, cristianismo, islamismo –, quanto à própria noção de divindade?

Debate que extrapola as importantes páginas da Folha, que já cobre este tema há quase 20 anos, a escola pública precisa ser entendida como lugar de desconstrução das diversas discriminações que perpassam nossa cultura de forma silenciosa e denegada, que desrespeitam religiões e, sobretudo, seus adeptos, todos igualmente brasileiros e brasileiras. O argumento de que a maioria “democraticamente” tem o direito de impor no espaço público sua crença e que na escola “somente fará bem ter (uma certa) religião”, reduz a democracia à tirania, pois nega o direito das minorias serem integralmente respeitadas, a ponto de, como quer a regra do jogo democrático, um dia se tornarem maioria, como ensinou Bobbio e outros.

A República nasce trazendo, na Declaração de Direitos da Constituição de 1891, a afirmação de que “todos são iguais perante a lei” e a determinação de que o “será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”. Ou seja, a fundação da República, pela comparação recente com os efeitos nefastos da separação entre aristocracia e povo, tinha clareza da urgência da laicidade na escola pública como garantia da igualdade.

# Uma aliança contra a República, contra a Constituição e contra a Cidadania

Tema sensível e polêmico, a relação entre Estado e religiões é um dos regimes a definir o ordenamento jurídico dos países, a partir de suas cartas fundamentais, indicando se ao Estado é atribuída uma religião oficial ou se é mantido separado de todas as religiões. Fruto da determinação do Poder Constituinte, o Estado não dispõe de autonomia para mudar, por seu livre desígnio, essa relação na qual é parte determinada e não autônoma.

De fato, a história traz registros de processos traumáticos, por ocasião da transição de um sistema para outro, quando antes o Estado encontrava-se vinculado a uma religião, dela se apartando depois, como no caso da Revolução Francesa, em 1789, ou, ao contrário, quando mantinha ordenamento secular e passou a teocrático, como no caso da Revolução Islâmica, no Irã, em 1979. Os quase duzentos anos que separam as duas revoluções, assim como as direções antagônicas entre elas, demonstram a permanência do poder mobilizador da religião, em uma ou outra direção, bem como o potencial explosivo de sua relação com o poder do Estado.

Haveria algum tipo de regime jurídico entre o Estado e as religiões que garantiria a democracia, fortalecendo as possibilidades da paz social? A evolução histórica indica, na modernidade, que o princípio da laicidade do Estado é o que melhor atende tanto demandas internas, em favor da igualdade e da liberdade entre cidadãos e cidadãs, como propicia melhores perspectivas de relações internacionais, em um mundo complexo,



no qual as identidades religiosas têm assumido cada vez mais proeminência, ao mesmo tempo em que mais seculares se tornam as sociedades, ainda que formadas por indivíduos religiosos.

É a separação entre o Estado e as religiões que caracteriza o Estado laico. Tratando da dimensão filosófico-metodológica da laicidade, LAFER (2007-a) afirma:

(...) o espírito laico, que caracteriza a modernidade, é um modo de pensar que confia o destino da esfera secular dos homens à razão crítica e ao debate e não aos impulsos da fé e às asserções de verdades reveladas. Isto não significa desconsiderar o valor e a relevância de uma fé autêntica, mas atribui à livre consciência do indivíduo a adesão, ou não, a uma religião. O modo de pensar laico está na raiz do princípio da tolerância, base da liberdade de crença e da liberdade de opinião e de pensamento.

No Brasil, desde o Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890 vigora o regime jurídico de separação entre o Estado e as religiões. A ementa daquele Decreto é clara: “proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências”.

Editado após quase quatrocentos anos de regime de união com a Igreja Católica Apostólica Romana – a ela garantida nesse período a exclusividade como referência religiosa no seio do poder público, enquanto às demais restava, a título de reconhecimento da liberdade de crença, o exercício a portas fechadas em edifícios aos quais se proibia a forma de templo –, o Decreto n. 119-A/1890 cuidou de afirmar, em seu Art. 2º, que “a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto”, declarando ao mesmo tempo, no Art.5º, que “a todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica (...) mantendo-se a cada uma o domínio de seus haveres atuais, bem como dos seus edifícios de culto”.

É nesse sentido que o texto de acordo com a Santa Sé, apresentado pelo Executivo brasileiro ao Congresso Nacional em 13 de março de 2009<sup>1</sup>, e assinado no Vaticano

---

1 O texto de encaminhamento ao Congresso Nacional, assinado pelo Embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, Secretário Geral do Ministério das Relações Exteriores, é datado de 12 de dezembro de 2008. No momento em que artigo é apresentado, encontra-se em tramitação na Câmara Federal.

em 13 de novembro de 2008, é inconstitucional e confronta a tradição republicana do Brasil, rompendo com os princípios mais básicos da cidadania, da justiça, da liberdade e da igualdade. Isto porque a proposta de acordo, se aprovada, e mesmo antes de qualquer análise ponto a ponto do texto em questão, viola a Constituição em seu Art. 19, alterando o regime jurídico estabelecido pela Constituição Federal de 1988, mudando o regime de separação, ali consagrado no Art. 19, em conexão com o Art. 5º, para o regime de união.

Ou seja, altera o que nem mesmo uma Proposta de Emenda Constitucional poderia fazer, ainda que respeitados os trâmites próprios, por se tratar de matéria relativa a cláusula pétreia da Constituição brasileira, qual seja, direitos e garantias individuais, em particular relativos à liberdade de consciência, de crença e de culto como insculpido no Art. 5º da Constituição Federal. Ou seja, a proposta de acordo ou concordata, perseguida pela Santa Sé e assinada pelo Executivo brasileiro em novembro de 2008, no Vaticano, coloca de forma dramática o tema da prioridade da Constituição brasileira sobre as relações exteriores.

Ainda com relação ao Decreto n.119-A/1890, vale lembrar que seu Art. 1º estabeleceu redação<sup>2</sup> que permanece na Constituição Federal, como esteve presente nos diferentes textos constitucionais que o Brasil teve ao longo da República, proibindo ao Estado tanto estabelecer ou manter religiões ou cultos, quanto vedá-las, assim como vedando “criar diferenças entre os habitantes do país (...) por motivo de crenças, ou opiniões filosóficas ou religiosas”. Dessa forma, como corolário da separação entre o Estado e as religiões, decretou o princípio da isonomia que se estendeu a toda questão de consciência. Passava, assim, a se inscrever a matéria no seio dos fundamentos da democracia no Brasil.

Esse ponto será retomado, mas vale, agora, indagar de onde surge essa proposta de acordo – ou concordata, para denominar da forma tecnicamente correta – se a tradição republicana brasileira não permite que um grupo religioso seja privilegiado contra os demais?

---

2 Estabelece, na ortografia da época, o Art. 1º: “E’ prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear diferenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.”

## **Breve retrospectiva sobre acordos ou concordatas da Santa Sé e o caso em tela**

O estabelecimento de concordatas tem sua origem em tempos remotos, sendo manifestação de expectativas arcaicas, pouco ou nada afeitas às características do Estado moderno, no qual a cidadãos e cidadãs corresponde uma série de direitos estabelecidos como fruto da negociação humana, em busca de aperfeiçoamento na relação entre Estado e cidadania, sem invocação a qualquer inspiração sobrenatural. Não que se rejeite o sobrenatural, mas se compreende que a esfera privada e a livre escolha de cada um e cada uma da cidadania é a esfera própria para o tema, não a esfera pública.

O marco ocidental dado pela Reforma de Lutero, assim como demais iniciativas religiosas correlatas, como o calvinismo, ao desencadear o estabelecimento de nova posição da Igreja Católica na esfera da relação política, nacional e internacional, desencadeou o movimento da Contra-Reforma, marco da criação da Companhia de Jesus e dos ideais que, junto com os jesuítas, acompanharam os conquistadores ibéricos na conquista das Américas. A relação do poder real com o poder religioso era estabelecido, então, pelo Padroado Régio, uma forma complexa de união entre o reino e a Igreja Católica, envolvendo recolhimento de impostos a título de dízimos, por parte do rei, e, em contrapartida, seu compromisso de manutenção e sustento da Igreja Católica, seus bens e servidores religiosos e religiosas.

Já no complexo contexto político europeu do início do Século XX, os Acordos de Latrão constituíram o conjunto de três documentos – segundo REZEK (p.242), uma concordata, um tratado político e uma convenção financeira – que estabeleceu a separação entre o Estado italiano e a Igreja Católica, que passou a apresentar-se, então, com personalidade jurídica independente. Esse tratado foi firmado em 1929 pelo ditador Benito Mussolini, para distinguir a vida política italiana e a vida religiosa católica, fortalecendo o nacionalismo italiano então exacerbado, ao mesmo tempo que fortalecia a própria religião que até ali se mantinha ligada ao Estado italiano de forma indefinida, após 1870, quando as tropas de Vitor Emanuel II tomaram os territórios pontifícios, encerrando o longo período durante o qual “o Papa efetivamente acumulava duas funções distintas: a de chefe da Igreja Católica e a de soberano temporal de um Estado semelhante aos outros” (REZEK, p. 241).

Ao reconhecer o território da Cidade do Vaticano como propriedade da Igreja Católica (e não apenas conferindo o direito de posse, como fizera a “lei das garantias” italiana, de 1871) entre outras propriedades dentro das fronteiras da Itália, somado a seu poder de fundo religioso proposto, juridicamente, como independente de qualquer poder civil, o Tratado de Latrão ofereceu ganhos à Igreja Católica, ou seja, independência política (e não apenas a inviolabilidade papal, como estabelecido pela lei italiana de 1871) e ares de Estado. Consolida-se, então, a figura da Santa Sé como “sede” ou cúpula político-administrativa da Igreja Católica, que passa a ter poder contratual e, assim, passa não apenas a firmar atos internos, como também atos internacionais, enquanto a Cidade do Vaticano se lhe define como lócus geográfico, em Roma. Ainda assim, há identidade ambígua, que tem servido em momentos em que a Igreja Católica se coloca como interessada em temas políticos internacionais.

Assim, seria a Santa Sé, de fato, um Estado soberano? Os estudos de Direito Internacional frequentemente citam o caso da Santa Sé como caso único no mundo, sem, contudo, estabelecer-lhe o status de Estado. REZEK oferece uma análise cuidadosa da natureza jurídica da Santa Sé. Ressalta que, embora exista um território (ainda que exíguo, “cerca de quarenta e quatro hectares”), uma população (ainda que reduzidíssima, “menos de mil pessoas”) e um governo independente (a liderança papal paira acima de qualquer dúvida), há dois aspectos que se sobressaem para que seja negada a condição jurídica de Estado à Santa Sé:

Os fins para os quais se orienta a Santa Sé, enquanto governo da Igreja, não são do molde dos objetivos padronizados de todo Estado soberano. Além disso, é importante lembrar que a Santa Sé não possui uma *dimensão pessoal*<sup>3</sup>, não possui nacionais. Os integrantes de seu elemento demográfico preservam os laços patriais de origem, continuando a ser poloneses, italianos, suíços e outros tantos. (REZEK, p. 241)

Qual seria, então, o vínculo da população antes referida, com a Santa Sé? Complementa o citado autor:

O vínculo dessas pessoas com o Estado da Cidade do Vaticano – tal é seu nome oficial, hoje alternativo – não é, pois, a nacionalidade; e lembra,

---

<sup>3</sup> Grifo de REZEK, no original.

em certa medida o vínculo funcional que existe entre as organizações internacionais e seu pessoal administrativo. (REZEK, p. 241).

Em continuidade, analisa REZEK que é, então, o “legado histórico” que atribui, à Santa Sé, personalidade jurídica de direito internacional. Mas se a Santa Sé não pode identificar-se como Estado, pela razão teleológica e pela falta de nacionais, e por evidentemente não configurar uma organização internacional, a despeito do tipo de relação dos habitantes de seu território, é preciso concluir, afirma o jurista, “que ali temos um caso único de personalidade internacional anômala” (REZEK, p. 242). Tanto é assim, que a própria afiliação da Santa Sé como participante da ONU não é como membro pleno, mas como observador.

Ora, no processo de apresentação e divulgação do texto da concordata, após a assinatura no Vaticano em novembro de 2008, repetidamente foi anunciado que não haveria problema, do ponto de vista constitucional, por se tratar de “legítimo acordo internacional entre dois Estados soberanos”. Observe-se que esse tipo de afirmação não aparece no discurso de representantes do Itamaraty, que usam a forma registrada na Mensagem encaminhando o acordo, que gerou a proposição MSC 134/2009, e foi assinada pelo embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, no qual tenta justificar porque seria possível, do ponto de vista constitucional, o acordo, mas que acaba por ter efeito inverso, ao denunciar a fragilidade do artifício: “Cabe ressaltar que o estabelecimento de acordo com entidade religiosa foi possível neste caso, por possuir, a Santa Sé, personalidade jurídica de Direito Internacional Público”.

Vale perguntar: por que o cuidado da menção específica? É que aí se encontra o âmago da inconstitucionalidade dessa proposta de acordo com a Santa Sé, que se tentava contornar.

### **Alguns pontos sobre a relação de atos internacionais com a ordem constitucional**

Ementa de processo com decisão monocrática final do Ministro Celso de Mello, com relação à ADIN n. 1480-3, relativa à ratificação e promulgação da Convenção 158, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre o término da relação de trabalho por iniciativa do empregador e proteção às relações de emprego, resume o importante debate apresentado naquele documento sobre a subordinação normativa dos tratados internacionais à Constituição da República:

No sistema jurídico brasileiro, os tratados ou convenções internacionais estão hierarquicamente subordinados à autoridade normativa da Constituição da República. Em consequência, nenhum valor jurídico terão os tratados internacionais, que, incorporados ao sistema de direito positivo interno, transgredirem, formal ou materialmente, o texto da Carta Política. O exercício do *treaty-making power*, pelo Estado brasileiro – não obstante o polêmico art. 46 da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (ainda em curso de tramitação perante o Congresso Nacional) –, está sujeito à necessária observância das limitações jurídicas impostas pelo texto constitucional.

Ao apresentar o debate acadêmico e jurídico entre abordagens antagônicas relativas à relação entre a ordem internacional e a ordem nacional, conclui o Ministro Celso de MELLO:

Desse modo, e para além da controvérsia doutrinária que antagoniza monistas e dualistas, impõe-se reconhecer que, em nosso sistema normativo, é na Constituição da República que se deve buscar a solução normativa para a questão da incorporação dos atos internacionais ao ordenamento doméstico brasileiro. Para esse efeito, a Lei Fundamental da República qualifica-se como a *sedes materiae*, por excelência, essencial - a partir das prescrições que nela se acham consubstanciadas - à identificação do procedimento estatal concernente à definição do momento em que as normas constantes de tratados internacionais passam a vigorar, com força executória, no plano do sistema jurídico nacional.

Ou seja, não pode ser aprovado acordo que extrapola a ordem jurídica nacional, pois, se homologado, alteraria a Constituição em dispositivo crucial; neste caso, trata-se do regime jurídico da relação entre Estado e religiões, tema diretamente conexo à cláusula pétrea da Constituição, nos termos do Art. 60 § 4º- IV, relativa a direitos e garantias individuais, sobretudo no que se refere à liberdade de consciência, de crença e de culto. Não se trata de processo constituinte, nem está submetido o referido acordo aos rigores de uma Proposta de Emenda Constitucional. Não caberia indagar se não seria, ainda que involuntário, um tipo de usurpação do poder constituinte que apenas ao povo pertence?

Para adiantar a análise, então, cabe agora buscar na Constituição Federal os recursos para compreender o que pode representar esse acordo, se aprovado e homologado. Tomando, agora, a íntegra do dispositivo ferido pelo acordo (grifos RF):

- Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
- I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma de lei, a colaboração de interesse público;
  - II - recusar fé aos documentos públicos;
  - III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Inscrito diretamente na tradição republicana, inaugurada pelo anteriormente citado Decreto n. 119-A/1890, o Art. 19 da Carta Magna de 1988, são o inciso I e o inciso III que serão diretamente feridos pelo acordo, se aprovado pelo Congresso Nacional e homologado pelo Presidente da República, responsável final pelo ato.

Tanto fere o inciso I da Art. 19 da Constituição Federal, que o próprio relator, Dep. Bonifácio Andrada (PSDB-MG), ao classificar o acordo, identificou-o nos seguintes termos (ANDRADA, p. 23): “O acordo do Brasil com a Santa Sé **é um tipo de aliança jurídico-religiosa**” (grifo RF)<sup>4</sup>. Contudo, se assim bem identificou do que trata a iniciativa analisada na MSC 134/2009, outra deveria ser a conclusão do ilustre relator, ou seja, deveria indicar a rejeição da proposição, e não sua aprovação. Porque a análise do próprio relator indica que o acordo, se aprovado, passaria a ser exatamente o que a Constituição proíbe, por isso ferindo o regime jurídico que estabelece a Constituição Federal, negando a tradição de 120 anos de República, de proteção de todas as religiões e de todos os que crêem ou não crêem, negando a própria estrutura da Constituição de 1988, ao desferir ataque a um de seus fundamentos.

Vale destacar a pressão política para que, adicionalmente, se fizesse a aprovação a toque de caixa, mediante sucessivas solicitações da própria Conferência Nacional

---

4 No sentido, de explicitação do sentido do acordo violar a laicidade, vale citar declarações do Dep. Luiz Carlos Hauly em debate na CBN: “O tratado é benigno, é bom, respeita a Constituição, respeita as leis, e quer o melhor para o Brasil em todas as áreas, e principalmente na evangelização.” Declarações de mesmo teor foram feitas por outros deputados durante audiências públicas na CREDN, conforme áudio das reuniões e notas taquigráficas das sessões.

dos Bispos do Brasil. Desvela-se, assim, ser tipicamente nacional a matéria, a despeito da roupagem que recebeu, de “acordo bilateral”, e caracteristicamente religiosa, pelas muitas manifestações, mesmo de parlamentares (CÂMARA), que o acordo objetiva a evangelização. Como anunciado pela Agência Câmara, a pressão se fez abertamente em visita do Presidente da CNBB, o Cardeal Geraldo Lyrio primeiramente ao Presidente da CREDN, Dep. Severiano Alves (PDT/BA) e, poucas semanas depois, do Secretário-Geral da CNBB ao próprio Presidente da Câmara dos Deputados, Dep. Michel Temer (PMDB/SP); fez-se também diretamente sobre os deputados, em convites dos bispos, nos estados de origem, para reuniões ditas de esclarecimentos sobre o acordo<sup>5</sup>, quanto pela solicitação e pressão para que fosse votado o pedido de regime de urgência para a tramitação, aprovado por 302 a 49 votos, em 30 de junho de 2009. O Dep. André ZACHAROW (CÂMARA-b, p. 37), em audiência pública realizada em 14 de julho de 2009, assim se dirigiu à representante do Ministério das Relações Exteriores:

Gostaria de ter os dois anos que o Itamaraty teve, com toda a liberdade, e não só consultar onze Ministérios, mas todas as correntes de pensamento desta Nação, para que possamos, não no regime de urgência, como estamos aqui premidos, porque hoje ou amanhã teremos que votar... (...) Então, deixo o meu protesto e um pedido à Sra. Embaixadora: libere o Presidente da República desse ato, que é inconstitucional e discricionário. Peça ao Itamaraty que retire essa discussão desta Casa, para o bem de nossa Nação.

Uma análise mais atenta exige que se destaquem alguns pontos. Em primeiro lugar, a alegação apresentada – tanto na Mensagem do Executivo, no trecho já mencionado, quanto exaustivamente em artigos e pronunciamentos<sup>6</sup> da CNBB e de

---

5 Material coletado junto a deputados ou suas assessorias, deu conta, por exemplo, de convite para reunião no tradicional Mosteiro de São Bento, na véspera do “Dia das Mães”, enviado pelo Cardeal Odilo Scherer para a bancada paulista, à exceção dos deputados evangélicos, afora mensagens eletrônicas de bispos enviadas a deputados com textos defendendo a concordata ou com “perguntas e respostas”, que circularam também pela internet. A assessora de uma parlamentar ofereceu à pesquisador e-mail assinado por alguém que se apresentava como assessor do Ministério da Defesa, encaminhando mensagem de bispo do Rio Grande do Sul, que tem sido apontado como revisionista do Holocausto, fazendo a defesa da concordata. Todo esse material empírico evidencia a forte mobilização de cunho puramente nacional.

6 O tipo de divulgação que foi desencadeada assim que o acordo foi assinado, centralizado em press-releases encontrados em páginas, na internet, da CNBB e de outras entidades católicas, repetidas pela Agência Brasil e pela maior parte da imprensa sem qualquer elaboração crítica, ou sem qualquer consulta a outras



partidários do acordo –, segundo a qual, sendo internacional, estaria autorizado o acordo, como o estaria também por ser firmado com a Santa Sé, um Estado (como repetem), e não com a Igreja Católica, religião.

Ora, para além do aspecto técnico quanto a ser a Santa Sé (ou Vaticano, como informa REZEK) não exatamente um Estado soberano, mas, sem tirar-lhe a dignidade, uma personalidade jurídica de direito internacional anômala, há a considerar que, em seu Art. 19, como mencionado, a Constituição veda “relações de dependência ou aliança” com “cultos religiosos ou igrejas”, complementando, a seguir, “ou seus representantes”. Sem dúvida, e apesar da ambigüidade e ambivalência gerada pelas múltiplas identidades pelas quais se manifesta a milenar denominação cristã, não há como negar que a Santa Sé é representante da Igreja Católica, assim como não há como negar que a Constituição não limita a que sejam “nacionais”, os representantes dos “cultos religiosos ou igrejas”.

Da mesma forma, nada há na Constituição Federal que estabeleça que as “relações de dependência ou aliança” vedadas estariam restritas ao âmbito nacional, com isso levantando um alerta a afirmação do relator de o acordo tratar-se de aliança jurídico-religiosa. Um aspecto que foi debatido nas duas sessões de audiência pública da Comissão de Relações Exteriores pelos deputados, referiu-se à indagação: um acordo seria de fato uma aliança?

Levantamentos a partir de BOBBIO, REZEK, AMARAL-JÚNIOR, PRADINES, entre outros, indicam que a aliança entre dois países, quando devidamente estabelecida em bases comuns, é formalizada, assinada, e, dessa forma, manifesta-se em um acordo,

---

opiniões e fontes, tem marcado um tipo de estratégia de propaganda em que prevalecem os slogans, simplificados, genéricos e sem conteúdo que corresponda à situação efetiva. Por exemplo, a inserção de qualquer número entre 10 e 170 para dizer que “mais de x países têm acordo assinado com a Santa Sé”, porque o efeito buscado é de obter uma conclusão como a inserida na Mensagem do Executivo (p.2): “O Brasil é o país que abriga a maior população católica do mundo e era o único que não dispunha de acordo sobre a presença da Igreja Católica em seu território” (grifo RF). Obviamente a única forma de fazer essa afirmação corresponder à verdade, seria identificando alguma categoria que singularizasse o país a esse ponto, por um lado. Por outro, para fazer sentido qualquer referência numérica, precisariam os acordos assinados pela Santa Sé passar por análise comparativa minuciosa, primeiramente no sentido de apurar o que o ordenamento jurídico interno de cada país propõe quanto à relação entre o Estado e as religiões, para depois analisar a abrangência e alcance do acordo. Feito isso caso a caso, seria necessário criar categorias que, então sim, poderiam ser quantificadas. Ver a respeito a fala do Dep. Chinaglia: “Quais são as semelhanças e diferenças deste acordo assinado pelo Brasil com a Santa Sé dos acordos assinados pela Santa Sé com vários outros países? Se não houver essa informação, não temos como balizar o que o Brasil assinou”. (CAMARA, p.47).

ou tratado, ou, no caso da Santa Sé, no instrumento que, apenas quando estabelecido com a Santa Sé, recebe a denominação de concordata. A aliança integra o vocabulário da política estratégica, podendo ser utilizado em casos de guerra (entre países), em casos de eleição (entre partidos), e entre indivíduos. A formalização de uma aliança, colocando-a por escrito e firmando-a, torna solene e duradoura a aliança e, quando no campo internacional ganha a denominação de acordo bilateral, enquanto no campo nacional, entre entes federados ou instituições, pode ser um convênio, um programa de cooperação técnica, etc. Um acordo pode ser também derivado de uma busca de esclarecimento de pontos de discordância e conflito, como em casos de guerra.

Ainda, segundo o Vocabulário Jurídico (DE PLÁCIDO E SILVA, p. 93):

Na linguagem do Direito Civil, aliança tem a mesma significação de afinidade. Em Direito Internacional é o acordo firmado entre dois ou mais governos para mútua defesa ou para assegurar recíprocas vantagens às nações assim aliadas. Em tal caso, a aliança decorre de um tratado e corresponde à situação criada por ele.

Observa-se, assim, que se torna impossível negar que o acordo bilateral é um tipo de aliança, como a que é vedada pela Constituição Federal, que não distingue entre nacional e internacional para as relações de dependência ou aliança que veda, em particular por tratar o acordo de religião, seja no reconhecimento do direito canônico, seja no conjunto dos artigos que se referem a aspectos religiosos, criando ambigüidades na aplicação do próprio ordenamento jurídico brasileiro, pela interferência. Por exemplo, o Dep. Dr. Rosinha (CÂMARA-a, p. 28) questionava em audiência pública:

Diz o § 1º do art. 12 que a homologação das sentenças eclesiásticas em matéria matrimonial — tanto o casamento quanto a separação —, confirmadas pelo órgão de controle superior da Santa Sé — eu me casei, e a Santa Sé confirmou —, será efetuada nos termos da legislação brasileira sobre homologação de sentenças estrangeiras.

Eu sou médico, não sou advogado, casei-me na Igreja. Na hora em que vou me separar, ou eu, ou a mulher da qual estou me separando, um de nós resolvemos recorrer à Santa Sé, porque um está contra a separação. E aí diz o caput do artigo que o direito é o Direito Canônico. Que imbróglio jurídico vira isso? Porque é por um acordo internacional? É um retrocesso.

## Regimes jurídicos de relação entre o Estado e as religiões

Cabe, ainda que brevemente, sinalizar a relação entre Estado e religiões, em razão da centralidade do tema na sustentação da não aceitação do acordo, aqui proposta.

O regime jurídico da relação entre Estado e religiões, como já referido, é tema que, no mundo ocidental, encontra ponto crítico no século XVI, a partir da Reforma de Lutero, na Alemanha, e da Reforma de Calvino, na Suíça, momento de impacto no mundo religioso que extrapola para a ordem política entre Estados, ao dividir o cristianismo em três denominações principais. Estruturas de poder que, por séculos, entrelaçavam o catolicismo e a política, nas quais o papa assumia “o papel de maior figura internacional” e a Santa Sé desempenhava “o papel de árbitro entre soberanos” (ROMANO, p.71), passam a ser contestadas naquela época. Desencadeia-se, então, a Guerra dos Trinta Anos, que os tratados da Westfália, em 1648, vêm encerrar, introduzindo a perspectiva laica como base da paz. Em cuidadoso estudo, Romano (p. 83) destaca:

Sem um organismo internacional jurídico ou religioso, como era o caso anterior da Santa Sé, para garantir o pacto, a Paz da Westfália é ideada como equilíbrio a ser subordinado à amizade e à vizinhança confiante de cada um. Trata-se, como prescrito por Grotius (...), de uma obrigação civil entre soberanos que se definem, então, ao mesmo tempo como juízes e como partes.

Aprofundando a análise, Romano (p. 85) afirma que “na prática, Westfália traz conseqüências éticas, como a proclamação da soberania laica acima do poder religioso, que resultam na tolerância entre Igrejas garantida pelos Estados”. Citando a análise que Max Weber faz das concordatas (ou equivalentes em outras denominações cristãs) da Santa Sé com o poder secular, resume (p.87) a posição do cientista social: “ele fala, sem disfarces, de pura e simples domesticação (...) dos governados, na troca de influência dos poderes religiosos com o mundo estatal”. Desenvolvendo análise sobre o Tratado de Latrão, sintetiza como o poder fascista ganhou, com ele, legitimidade que lhe faltava, enquanto a Santa Sé buscava retomar a situação anterior a Westfália; nesse sentido, cita, Romano (p. 87), documento do papa Pio XI dirigido ao cardeal Pedro de Gasparri, em 1929:

Na Concordata estão um diante do outro, senão dois Estados, certissimamente duas soberanias plenas, isto é, perfeitas, cada uma em sua ordem, ordem necessariamente determinada pelos respectivos fins onde quase não é preciso dizer que a dignidade objetiva dos fins, determina não menos objetivamente e necessariamente a absoluta superioridade da Igreja. (grifos de ROMANO).

Ora, se esse é apenas um exemplo de como uma instituição pode se posicionar em termos de recuperar uma situação política de trezentos anos antes, ainda que à ambigüidade, fica claro como é relevante o regime jurídico adotado por um Estado, como fruto de processo constituinte, na relação com as religiões. Mas de quantos e quais tipos de regime de relação Estado-religiões se fala? Há consenso entre autores de que há três tipos básicos de relação, com diferentes graus em cada uma, variando apenas a denominação. As reflexões que se seguem têm base em obras de SILVA, RAMOS e FERRAZ, assim como COQ, compondo-se com exemplos de fontes documentais.

Assim, o primeiro regime é a relação de fusão ou co-fusão. Essa relação de fusão é aquela onde o Estado só existe para e pela religião. O que justifica a existência do Estado é a religião em si. Há autores que denominam este tipo de regime como Estado teocrático. Um exemplo de fusão entre o Estado e a religião é a República Islâmica do Irã, após a Revolução de 1979, anteriormente mencionada, a partir da qual, de forma traumática, aquele país abandonou o antigo regime e passou a ter uma estrutura política claramente com foco religioso. Mas, como Estado (diferentemente do caso da Santa Sé), tem interesses e atividades econômicas e comerciais, seus nacionais têm que ser atendidos, quanto à alimentação, saúde, educação, moradia, lembrando que o objetivo do Estado é exclusivamente a religião e o ordenamento jurídico segue a *Sharia*. Como se sabe, este tipo de Estado mantém relações diplomáticas com países que têm outro tipo de regime jurídico de relação entre Estado e religiões, mas são relações de cunho marcadamente econômico e comercial, ou político, tanto no interesse de sua inserção na arena política internacional, como para tratar das relações de cidadãos de um Estado, quando no território do outro Estado, para vistos, estudos e mesmo extradições em casos de crime.

Por esse motivo, não procede comparar acordos que o Brasil tenha, eventualmente, com o Irã (ou outro congênere quanto ao regime jurídico da relação entre o

Estado e as religiões) e esse acordo específico com a Santa Sé. Votos em separado de alguns deputados da CREDN, contrários ao parecer do relator, mencionam esse exemplo, de acordo do Brasil com a República Islâmica do Irã, frisando que por ser acordo de tipo comercial, o Brasil não passa a adotar a religião islâmica, ou o Irã não passa a adotar a laicidade do Estado brasileiro<sup>7</sup>.

O segundo tipo de regime jurídico é de união e, nela, o Estado e as religiões têm vidas próprias, com objetivos e estruturas próprias, porém mantêm entre si uma relação muito estreita de mútua influência e dependência do ponto de vista formal e oficial, de valores e de práticas, ou seja, de aliança. Em geral, porém não exclusivamente, esse é o sistema onde há uma religião oficial de Estado. Quando adota esse tipo de relação jurídica com uma religião, o Estado é chamado, por alguns autores, de “confessional”. Por exemplo, no Império brasileiro esse era o regime jurídico de relação do Estado com uma determinada religião, no caso, a Igreja Católica, enquanto as demais religiões, ou mesmo outras denominações cristãs, não podiam sequer ter o local de culto com forma externa de templo, devendo as celebrações ser feitas a portas fechadas. Na Argentina da atualidade, não apenas a religião católica é religião oficial do Estado, pela Constituição de 1994 (Art.2º), como é também previsto, pela mesma Carta Magna, o órgão ao qual é atribuída a responsabilidade por firmar e aprovar especificamente concordatas (Art.75, 22; Art. 99,11). Portanto, no caso da Argentina, um acordo bilateral não apenas é permitido, como é até previsto por sua Constituição.

Países como Portugal (2004) e Espanha (1979) viram-se na iminência de, mais recentemente, ter que assinar concordatas ou conjuntos de acordos, como forma de sair de situações que lhes havia sido legada por concordata anterior, assinadas respectivamente, por Salazar, em 1940, e por Franco, em 1953. Não deixa de ser curioso que, embora alegando que o documento se refere a situações e normas já existentes no Brasil, há uma impressionante semelhança entre a concordata de Portugal de 2004 (que, pelas exigências das determinações relativas a acordos internacionais, necessitou do documento

---

7 Apresentaram votos em separado, pela ordem de apresentação: Dep. André Zacharow (PMDB-PR); Dep. Pastor Pedro Ribeiro (PMDB-CE); Dep. Ivan Valente (PSOL-SP); Dep. Bispo Gê (DEM-SP); Dep. Takayama (PSC-PR). Além desses deputados, na votação do parecer do relator na CREDN, inexplicavelmente procedida como votação simbólica em 12 de agosto de 2009, votaram contra: Dep. Arlindo Chinaglia (PT-SP); Dep. Dr. Rosinha (PT-PR); Dep. George Hilton (PP-PR); Dep. Jefferson Campos (PTB-SP). Como se observa, a despeito das pressões, deputados de diferentes partidos e de diferentes estados manifestaram-se contrariamente ao parecer do relator e, assim, ao acordo.

para retirar dispositivos impróprios ao Estado laico que se tornou) e o texto assinado pelo governo brasileiro em 2008, que por enquanto é livre desse tipo de amarra, de fato proibida pela Constituição.

Contudo, parece ser prática da Santa Sé definir situações ideais (ou metas e objetivos, do ponto de vista administrativo e/ou estratégico da organização) que pretende alcançar com os Estados, buscando aplicá-las. Por exemplo, o caso do acordo de 1989 entre Santa Sé e Brasil, que será objeto de comentários adiante, inscreve-se nesse tipo de situação, pois foi oferecido ao Brasil como orientação da Constituição Apostólica *Spirituali Militum Curae* do Papa João Paulo II, “com a qual se dá uma nova regulamentação à Assistência Espiritual aos Militares”. Sucede que esse tipo de prática pode ser apropriado para Estados nos quais a possibilidade de minimamente firmar alianças com cultos ou seus representantes seja permitida ou pelo menos haja omissão constitucional. Não é o caso brasileiro.

É que o Brasil, desde a República, como já mencionado, adota o regime jurídico de separação. Nesse terceiro regime, como nos anteriormente citados, é possível falar em graus da relação, resultando em três formas básicas. Há uma separação de rejeição, em que o Estado rejeita a religião. Rejeita, valora negativamente, que é o caso do Estado ateu. Um exemplo citado encontra-se na história recente, a União Soviética, que foi um marco desse modo de relação entre Estado e religiões. Outro grau de regime de separação se apresenta quando existe simplesmente um afastamento, mas o Estado aceita a presença da religião e não a hostiliza. Muitos Estados modernos têm esse tipo de postura. Uma terceira forma dentro do regime de separação, finalmente, é a chamada separação atenuada. Nela, o Estado valora positivamente a religião, protege a liberdade de consciência, de crença e de culto, porém resguarda o interesse público, que diz respeito a todos, sob o manto da laicidade. Ou seja, o argumento do relator da proposição junto à CREDN, de que “o Estado como entidade política é laico, mas a população é religiosa” (ANDRADA, p.16), pode facilmente ser utilizado como sofisma, porque no âmbito do processo legislativo, é o Estado que deve ser considerado, sem abrandar os comandos legais, em particular no que se refere a direitos fundamentais, como o caso da liberdade de consciência, de crença e de culto.

Nesse sentido, a liberdade de consciência, de crença e de culto também indica três graus no sentimento da adesão (ou não-adesão) religiosa. Ou seja, com relação à

liberdade de consciência, refere-se a algo que se passa no íntimo da pessoa e que absolutamente ninguém pode ver ou dizer o que é. Por isso é um santuário, em termos laicos o santuário da consciência. A consciência do indivíduo é o espaço mais íntimo, aquele que não pode ser violado. O segundo grau, nesta escala, é a liberdade de crença, quando, com base na liberdade de consciência, a pessoa adere a um determinado modo de crer. A pessoa pode também não aderir, o que pode se manifestar como descrença ou não-crença, que também são distintas. Essas adesões – ao crer e ao não-crer – também não podem ser violadas e não podem ser questionadas, por seu caráter íntimo. O Estado que adota o regime jurídico de separação, sendo laico, garante essas diferentes adesões e não-adesões.

Ao adotar uma crença, o primeiro momento é essa adesão pessoal. É onde se dá, com base no foro íntimo, a escolha de uma determinada religião. Quando cresce e se desenvolve, uma pessoa ou se reconhece na escolha que herdou de seus pais, ou, em determinado ponto da vida, converte-se a outra religião, ou, por razões de ordem vária, migra de um grupo para outro, no interior de uma mesma agremiação religiosa. Vale observar que a diversidade religiosa, visível na sociedade, de certa forma se reproduz no interior de cada grupo religioso, pois os grupos religiosos não são internamente homogêneos, além de ser heterogêneos entre si. É a manifestação própria da pluralidade humana.

Aqui se associa o terceiro momento, então, que é a liberdade de culto, que se faz, em geral, coletivamente. Há a associação ao grupo, a exteriorização, a celebração em conjunto com aqueles que crêem como essa pessoa crê. Dentro dessa perspectiva ampla, plural e complexa é que o Estado deve proteger a todos os cidadãos e cidadãs, sem exceção, sendo por isso o regime jurídico de separação, e com ele o princípio da laicidade do Estado, que mais evidentemente tem como proteger toda a diversidade incluída em tão complexas relações humanas, que fundam e permeiam as relações com o crer e o não-crer.

Historicamente, o Brasil republicano tem a tradição de separação entre Estado e religiões. Na Primeira República, o grau de separação adotado era aquele no qual o Estado e as religiões ignoram-se mutuamente, sem se hostilizar, embora no início da República houvesse certa tensão entre a Igreja Católica e o Estado, enquanto as demais denominações e religiões sentiam-se livres, pela primeira vez desde 1500. Com Getúlio Vargas começa o grau atenuado do regime jurídico de separação. A característica da

separação atenuada é que há exceções, exatamente aquelas que permitem a “colaboração de interesse público”, mencionada no Art. 19; mas por se referir a dispositivo constitucional ligado a cláusula pétrea, qualquer exceção ao princípio da separação entre o Estado e as religiões deve estar inscrita na Constituição. Se não estiver inscrita na Constituição, não pode ser agregada, pois, como se sabe, toda exceção tem que ser interpretada restritivamente e não expansivamente. No caso do acordo em análise, e retornando à decisão do Ministro Celso de Mello, anteriormente citada, é no âmbito da Constituição que se deve encontrar os elementos para compreender os limites da proposição.

Se a norma da relação do Estado com as religiões é a norma da separação, as únicas exceções previstas são aquelas que a Constituição já estabelece; no caso da Constituição Brasileira, está especificado claramente em diferentes artigos o que pode existir em termos de colaboração do Estado com as religiões – e estas no plural. Em momento algum, nossa Constituição menciona qualquer religião ou denominação em particular. É uma questão proposta de forma ampla: cultos, crenças. Às vezes, é pronunciado como igrejas também, mas é sempre de forma aberta, de modo a compreender todas as denominações e religiões, igualmente respeitadas pela ordem. Em relatório referente a ADI/2076, do Partido Social Liberal (PSL), contra a Assembléia Legislativa do Acre, por omissão no preâmbulo da Constituição daquele estado da expressão “sob a proteção de Deus”, o Ministro Carlos Velloso afirma:

“Essa invocação, todavia, posta no preâmbulo da Constituição, reflete simplesmente um sentimento deísta e religioso, que não se encontra inscrito na Constituição, mesmo porque o Estado brasileiro é laico, consagrando a Constituição a liberdade de consciência e de crença (C.F., art. 5º), certo que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (C.F., art. 5º, VIII). A Constituição é de todos, não distinguindo entre deístas, agnósticos ou ateístas”.

Uma questão em meio às exceções, tornando atenuada a separação entre o Estado e as religiões, é a permissão ou não vedação expressa do proselitismo religioso. Trata-se de tema polêmico, porque no dispositivo constitucional que trata do ensino religioso nas escolas públicas (CF, Art. 210 § 1º), o direito ao proselitismo como parte do direito à liberdade de culto pode ou não ser compreendido como implícito (FERRAZ),



enquanto foi explicitamente vetado em 1997, na nova, e atualmente vigente, redação do Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há atenuação implícita e embutida na liberdade de associação para fins lícitos, o que inclui a liberdade de associação religiosa (CF, Art. 5º, XVII). Outro ponto de atenuação é o reconhecimento do casamento, (CF, Art. 226, § 3º), para todas as religiões; o casamento religioso poderá ter efeito civil, desde que atendendo aos critérios normativos da ordem jurídica brasileira. Particularmente importante e muito caro às entidades religiosas, é a exceção que veda instituir impostos para templos de qualquer culto (CF, Art. 150, VI, b). A possibilidade de atribuição de recursos públicos a escolas confessionais sem fins lucrativos (CF, Art. 213), também indica uma atenuação, que seria um dos modos de o Estado respeitar e proteger as religiões. Há em aberto que o dia de repouso semanal remunerado seja “preferencialmente o domingo (CF, Art.7º, 15). Da mesma forma, nada há na Constituição Federal ao garantir a liberdade de “manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação”, vedando censura política, ideológica e artística, respeitados princípios ali determinados, de certa forma abre a possibilidade de divulgação pela mídia de manifestações religiosas (CF, Título VIII, Cap.V). Ainda uma última exceção: o tratamento diferenciado que é atribuído aos eclesiásticos, com isenção do serviço militar, em tempos de paz, mas podendo ser sujeitos a outros encargos que a lei venha a lhes atribuir (Art. 143, § 2º).

Observe-se que, concomitantemente, há também existência de cláusulas garantias, normas que visam a assegurar a liberdade de religião. Ou seja, de um lado, existe a questão que é coletiva da relação do Estado com as instituições religiosas e, de outro, os indivíduos, o cidadão simplesmente em face de sua liberdade religiosa. São duas dinâmicas distintas que a Constituição também prevê. Por exemplo, em caso de objeção de consciência por motivo religioso, filosófico ou político (mesmo se ter vida eclesiástica), depois de alistado o indivíduo pode invocar dispensa de atividade militar e as Forças Armadas poderão lhe atribuir serviço alternativo (CF, Art. 143, §1º). Ou, no caso do ensino religioso nas escolas públicas, do ponto de vista do aluno é prevista na Constituição a matrícula facultativa (CF, Art. 210, §1º). Se há uma exceção para o ensino religioso estar nas escolas públicas, sem, contudo, a Constituição declarar ou estabelecer qualquer confissão ou modo dessa presença, esse dispositivo traz, em si, sua própria limitação, pela garantia do estudante, ou seus pais, de decidir se quer ou não matricular-se. Portanto, ninguém pode ser constrangido a assistir a uma aula de ensino

religioso ou mesmo a continuar freqüentando-as, se por elas já não tenha interesse. Ao mesmo tempo, o cumprimento do dispositivo reveste-se de grande complexidade, como diversos autores têm indicado, por sua relação com demais garantias constitucionais<sup>8</sup> (FISCHMANN, 2008).

Ou seja, essas exceções abrem possibilidades e brechas para as religiões, mas ao mesmo tempo as limitam. Como são expressas na Constituição, essas exceções permitem demonstrar que o regime jurídico entre o Estado e as religiões no Estado brasileiro é de separação, de forma indiscutível, sendo delimitado precisamente o grau de atenuação. Qualquer ato que fuja a essas exceções ou que as interprete expansivamente, fere a Constituição. Nesse sentido, a assinatura de acordos internacionais de colaboração com agremiações religiosas ou seus representantes não se trata de exceção prevista, podendo-se depreender ser inconstitucional a aprovação do acordo em análise.

### **Um “eu” religioso e exclusivamente católico para a nação?**

A prevalência que a proposta de acordo com a Santa Sé apresenta, das relações exteriores sobre as exigências internas, não se limita a ferir a letra da lei, o que já foi demonstrado na matéria do Art.19, I. É também profusa a demonstração da quebra do princípio da isonomia, presente no Art. 19, III.

A proposta do acordo, e seu texto, em particular em seu Art. 11, evidenciam um tipo de visão sobre o papel da Igreja Católica, que se apresenta, também, no parecer apresentado à CREDN, favorável à aprovação da MSC 134/2009. De fato com a redação – “o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas” –, há uma divisão das possibilidades religiosas em “católica” e “outras”. Da mesma forma, artigos e declarações de representantes da CNBB e de alguns deputados enfatizam essa interpretação de um “Brasil católico”, com primazia sobre “as outras” denominações cristãs e religiões, onde

---

8 Em relação ao Art. 11 do Acordo, o Dep. Pastor Pedro Ribeiro declarou em audiência pública: “Tenho em mão documento que acaba de ser assinado pelo Ministério da Educação que diz que não aceita esse acordo. Ou será que essa manifestação não vale nada, que o Ministério foi consultado apenas pro forma? Se esse documento vale alguma coisa, posso me responsabilizar pelo que digo: na época da consulta, o Ministério da Educação disse que aceitaria o acordo se ficasse em conformidade com o art. 33 e incisos da Lei de Diretrizes e Bases. Hoje o Ministério reitera sua posição com um maravilhoso arrazoado. (...) o Ministério da Educação disse que é contrário, que não aceita o acordo, se o art. 11 for mantido tal como está.” (CÂMARA, p. 57-58).

a Igreja Católica seria o “eu” da nação, enquanto todos os demais modos de crer e não crer constituiriam uma única e homogênea alteridade, portanto excluídos da identidade da nação brasileira. Nesse sentido, o Dep. Arlindo Chinaglia (CÂMARA-a, 45-46) apresentou o seguinte questionamento em audiência pública:

Considerando o que diz o § 1º do art. 11 sobre o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas, segue a minha primeira pergunta. É papel do Estado brasileiro garantir as confissões religiosas, mas num acordo bilateral pode uma confissão falar em nome das outras? Visto que é uma assinatura bilateral, não sei se aqueles que são de outras confissões religiosas se sentem confortáveis quando uma confissão, mesmo da relevância e importância da católica, assine em seu nome.

Com efeito, a pressão de diversos grupos religiosos, mormente evangélicos, e também entidade representativa de ateus, levaram o relator a tentar demonstrar o indemonstrável, qual seja, que estaria sendo atendido o Art.19, III, e o princípio da isonomia ali presente, contudo atribuindo ao acordo com a Santa Sé um poder maior até do que aquele que há no próprio ordenamento jurídico nacional, assim conferindo direitos (certamente inéditos) para todas as religiões:

Cabe ainda, de maneira assinalada, registrar que o presente Acordo não contém somente normas jurídicas de interesse para a Igreja Católica, mas também para todas as outras confissões religiosas. É fácil constatar tal assertiva no texto do Acordo, uma vez que muitos de seus dispositivos referem-se a outras confissões religiosas, dando-lhes os mesmos direitos e prerrogativas ali mencionados para a Igreja Católica. (p.21, grifos RF).

O uso do termo “outras”, nesse contexto, reduz à homogeneização toda a pluralidade religiosa, filosófica e ideológica tão diversa, quanto extensa, do Brasil, além de desconsiderar que se trata de pluralidade dinâmica e mutável quanto à sua representatividade numérica, como atestam os censos populacionais. Indica, ainda, perspectiva de privilegiar uma dada escolha religiosa, a católica, em nome de ser, no momento, maioria. Em seu parecer, afirma o relator:

Conclui-se, desta forma, que o Constitucionalismo de nosso país traduz ao longo de seus anos uma demonstração inequívoca de abertura política para o relacionamento com diversas opções religiosas e, logicamente com a Igreja Católica, que expressa a maioria do espírito religioso em nosso País. (p. 13, grifos RF).

Ainda nessa linha de argumentação, o relator chega a confrontar o princípio constitucional da laicidade do Estado, embutido no Art. 19, abandonando a isenção e imparcialidade pedida do agente do Estado laico, para usar como referência o pronunciamento de um bispo católico:

Dom Lorenzo Baldisser, comentando o Acordo Brasil - Santa Sé, citou o Presidente Nicolas Sarkozy, Chefe do Estado francês, que em pronunciamento histórico mostrou que o conceito moderno da laicidade há de ser positivo, para preservar a liberdade de pensamento e não colocar a religião como perigo, mas como ajuda ao poder público. (p.16)

Além da disposição indevida de esperar que a religião seja “ajuda ao poder público”, confundindo esferas e supondo instrumentalização de algo tão fundamental quanto a liberdade de consciência, de crença e de culto, o uso do adjetivo “positivo” ao lado de laicidade, alterando o sentido do princípio<sup>9</sup>, faz recordar terminologia adotada no início do nazismo, denominando de “cristianismo positivo” apenas as denominações cristãs que apoiassem aquele regime, o que não as livrou de ser, depois, igualmente perseguidas, como já o eram minorias religiosas, sem que seja necessário relembrar com detalhes o horror do Holocausto, a morte de milhões de judeus, além de romas, negros, deficientes, dissidentes políticos, adeptos de religiões diversas.

Ora, é importante lembrar BOBBIO, BOVERO e LAFER, em alertas que fazem quanto aos três limites da “regra da maioria”, no “jogo democrático”. Bobbio *et alli* informam que, segundo a teoria política contemporânea, um dos “procedimentos univer-

---

9 Outra afirmação do relator que pode ser citada, em que a interpretação indica o pouco apreço pelo princípio da laicidade, como proposto na Constituição: “O Governo brasileiro promove hoje com a Igreja Católica o Acordo em tela, mas poderá fazê-lo também com outras igrejas e confissões religiosas visto que não há nenhuma proibição para que assuma tal atitude.” (p.23).

sais” das democracias exige que “nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições” (Bobbio, p. 327).

Com relação aos dois outros limites à regra da maioria, LAFER (2007) leciona que “(...) provêm da concepção do constitucionalismo afirmada no artigo 16 da Declaração Francesa de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: ‘Toda sociedade na qual a garantia dos direitos não é assegurada nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição’”. Nesse sentido, as Declarações internacionais preservam os direitos fundamentais, de modo que “protegem os que não estão no poder e os mais débeis”. Quanto à separação dos poderes, LAFER explicita: “tutela o princípio da legalidade e da imparcialidade e contém o abuso do poder, que é a permanente tentação do governo dos homens.”

Com relação ao limite à regra da maioria relativo à garantia de direitos, BOVERO (p.27) ressalta que “(...) a mera e simples imposição da vontade da maioria não é democracia”, mas, sim, facilmente pode degenerar em autocracia; lembra que não se trata de “soma algébrica de vontades individuais (dos cidadãos e/ou de seus representantes)”, mas que democracia exige transparência, confronto e ponderação de opiniões, disponível publicamente a toda a cidadania, não sendo possível “reinterpretar” o conceito de democracia, para atender vontade de um governante ou de um grupo, o que poderia levar a chamar de democracia, governos que perseguem e violam direitos fundamentais. BOVERO (p.32) ainda afirma<sup>10</sup>:

(...) os órgãos do poder democrático, em um Estado constitucional de direito, não são onipotentes; a democracia (constitucional) não é a onipotência da maioria (e nem sequer da totalidade, eventualmente unânime, dos cidadãos e/ou de seus representantes). Se, por exemplo, uma lei viola um direito civil ou um direito social estabelecido na constituição como fundamental, esta lei é certamente ilegítima em seu conteúdo, ou como disse Ferrajoli em sua ‘substância’.

Afirma, assim, BOVERO que se um parlamento chega a adotar uma lei substancialmente antidemocrática, que afronta direitos fundamentais (que funcionam como

---

10 Tradução livre da autora deste artigo. (BOVERO, 2002, p. 32).

controle externo da democracia em geral, ou, aplicando ao caso brasileiro, que constituem cláusulas pétreas), e que o faz seguindo regras formais da democracia, essa pode ser considerada, conforme BOVERO (p.32), como uma “decisão democrática ilegítima”, que deve ser anulada.

Observe-se o Art. 20 do acordo assinado pelo governo brasileiro e pela Santa Sé em 2008. O texto desse artigo indica o sentido de prevalência sobre os demais modos de crer e não crer, ao arrogar a si legitimidade para traçar um arco de mais de um século para convalidar documento anterior e regularizar situações de fato que foram se estabelecendo à margem da lei, com custos para a cidadania como um todo, arco que se inicia no Decreto 114-A, de 1890, estendendo-se até o Acordo Brasil-Santa Sé, de 1989.

Durante a tramitação da proposição, o Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, sobre assistência religiosa às Forças Armadas, assinado em 1989, no final da Presidência José Sarney, demonstrou-se um dos pontos críticos para a constitucionalidade e legitimidade do acordo de 2008, por essa redação do Art. 20, que, se aprovado, convalidaria, de forma embutida, o acordo de 1989, particularmente delicado por se ligar à Defesa Nacional e, portanto, à própria soberania nacional. Depois de anunciar o tema em voto em separado, o Dep. André Zacharow apresentou requerimento solicitando esclarecimentos ao Ministério das Relações Exteriores, com relação a esse Acordo de 1989. O deputado, após fazer levantamento junto à Consultoria Legislativa da Câmara, apurou que o referido acordo nunca passou pelo Congresso Nacional, como exige a Constituição de 1988, motivo pelo qual não pode ser considerado como estando em vigor; ainda assim, desde que foi assinado, o acordo de 1989 tem sido aplicado, com dispêndios financeiros do Estado para sua efetivação; são mais de vinte anos de aplicação de verbas públicas, além de outras medidas adotadas com base no acordo jamais antes homologado.

A resposta apresentada procura justificar, no caso do acordo com a Santa Sé de 1989, o não cumprimento do preceito constitucional que obriga atos internacionais firmados pelo Presidente da República a obter aprovação do Congresso Nacional, afirmando o Ministro das Relações Exteriores que o referido acordo “não faz menção à necessidade de troca de instrumentos de ratificação para a entrada em vigor”, constituindo

(...) um acordo em forma simplificada, tendo em vista que não criou novas obrigações nem acarretou compromissos gravosos novos ao patrimônio

nacional. Ao contrário, o mencionado acordo insere-se nas normas preexistentes da legislação brasileira sobre o tema.

Ressalta ainda a resposta do Itamaraty que o acordo seguiu “a processualística de Atos Internacionais no Brasil”, foi publicado no Diário Oficial da União, o que significaria ampla publicidade e está em vigência há vinte anos, nunca tendo sido contestado. Contudo, é de se perguntar se a processualística mencionada pode dispensar o que estabelece a Constituição Federal, aliás cuja promulgação era recente na época em que foi firmado o acordo de 1989; vale indagar também o porquê da preocupação de convalidá-lo embutido no acordo atualmente em discussão.

O posicionamento do Dep.Zacharow (2009-c), autor da consulta, é claro:

(...) ele [o Acordo de 2008] quer convalidar um acordo celebrado em 1989 sobre assistência religiosa nas Forças Armadas (...) que estabelece o Ordinariado Militar dentro das Forças Armadas, e isso não foi submetido ao Congresso contrariando o princípio constitucional. Não vale a alegação de que ele não gera despesas porque ele gera; basta ver que ele está em uso já, está em vigor durante vinte anos. O arcebispo militar, que é nomeado pelo papa, percorre o Brasil todo, ele tem assento no Estado Maior das Forças Armadas, status de general de divisão e, às expensas do governo brasileiro, ele visita e é recebido por governadores em todas as unidades militares. Já não existe aí isonomia de que somos portadores dentro da nossa Constituição.

A alegação de que o acordo de 1989 “insere-se nas normas preexistentes da legislação brasileira sobre o tema” é semelhante à afirmação de que o acordo de 2008 não traria “nada de novo”, como foi repetido à exaustão. Da mesma forma, há um ponto essencial comum aos dois acordos, de 1989 e de 2008: é que está em jogo, estruturalmente, a violação do Art. 19, tanto no que se refere a ser vedado manter aliança com cultos religiosos ou igrejas, ou seu representantes, quanto no que se refere ao princípio de isonomia, que está sendo evidentemente ferido, uma vez que se pronuncia de forma privilegiada a relação com uma igreja, em detrimento das demais.

Se a aplicação do acordo de 1989, jamais apreciado pelo Congresso Nacional, mas agora submetido à convalidação de forma embutida no acordo de 2008, gerou situações de fato à margem da lei, menos razão para simplesmente tornar de direito, sem analisar o que está colocado sob esse manto do passado, o que não pode ser assim simplesmente incorporado ao ordenamento jurídico nacional. Há situações delicadas, que ferem a isonomia constitucional na relação entre religiões, que colocam todos os capelães, independentemente de seu culto, em posição de subordinação de fato ao arcebispo militar católico, devido à posição privilegiada que lhe é atribuída por contar com acordo de cunho internacional, como é categorizado o mencionado acordo de 1989. Essa quebra de isonomia afeta particularmente as Igrejas cristãs de confissão evangélica ou protestante que atualmente possuem capelães militares nas diversas Forças militares brasileiras, valendo lembrar que, embora previsto por lei ordinária, não há, até o momento, capelães militares de outras religiões, que não a cristã e, neste caso, apenas nos segmentos já citados. Além do tratamento privilegiado de fato, cabe mencionar que não há, até o momento, mecanismos de representação dos diferentes cultos religiosos junto ao Ministério da Defesa, da mesma forma como tem a Igreja Católica Romana; nem mesmo as denominações evangélicas que se fazem representar atualmente, para o fim aqui em análise, por meio da entidade associativa denominada ACMEB - Associação Pró-Capelanias Militares Evangélicas do Brasil, contam com qualquer espaço físico ou institucional no Ministério da Defesa, ao contrário do Ordinário Militar (católico), que conta com salas, equipe, recursos diversos.

Parece causar também estranhamento entre capelães militares, assim como militares em geral, a situação pela qual um religioso, na condição de cidadão civil e, assim, sem vida militar – ao contrário dos demais capelães que são concursados e seguidores da carreira militar –, receba a designação de *militar* (arcebispo militar) e assuma um cargo também qualificado de *militar* (o denominado “Ordinariado Militar”) junto ao Ministério da Defesa; adicionalmente, semelhante situação reforça a quebra de isonomia anteriormente mencionada, porque o citado posto é reservado a uma dada denominação religiosa, no contexto de um acordo bilateral por meio do qual, ainda que nomeado formalmente pelo Presidente da República, obtém seu posto por ter sido indicado pelo papa; de fato, trata-se de situação que comprova que o acordo de 1989 é uma concordata, uma aliança entre o Estado brasileiro e determinado culto ou igreja, o que é vedado pela Constituição. A propósito, BOVERO, invocando Ferrajoli, distingue entre



“vigência (vigor, existência) e validade”, para exemplificar a distinção entre ilegítimo e legítimo, em matéria de procedimentos democráticos que devem considerar os direitos fundamentais, bem como em relação a respeitar as exceções à “regra da maioria”, defendendo que se não for válido e legítimo, ainda que formalmente defensável quanto ao procedimento seguido no processo, deve ser anulado. No caso do acordo de 1989, já será bastante que não seja convalidado, deixando vinte anos de aplicação, sem aprovação do Congresso, permanecendo às escuras.

Ora, se uma denominação religiosa já goza de facilidades por ser maioria na população, e o Estado ainda brinda-a com privilégios, cuidando de oferecer roupagem aparentemente legal, ainda que não legítima, os demais grupos, de crença e não-crença, sentem-se menosprezados, e, se é possível a paráfrase à análise do *hate speech*, feito por SARMENTO (p. 239), já que o dano e a humilhação se assemelham e se interligam, as vítimas, ou revidam com violência (o que é mais raro, pela assimetria de forças), ou recolhem-se ao silêncio, e “oprimidas, humilhadas e sentindo-se deserdadas por um Estado que se recusa a protegê-las, retraem-se e abandonam a esfera pública”. Parece ser correto dizer que as minorias “mais minoritárias” têm se calado de forma humilhada desde a assinatura do acordo, em novembro de 2008, o que não significa seu consentimento. Esses grupos e seus participantes, como também quem não se identifica com grupo algum, integram, todos e todas, igualmente, o “eu” da nação, plural, multifacetado, como ensinou Bobbio, mais multiverso que universo. E seu silenciamento, nada tem de democrático ou constitucional.

### **Síntese provisória**

Este artigo procurou oferecer uma análise que permitisse vislumbrar como o acordo assinado pelo Executivo brasileiro no Vaticano em novembro de 2008, coloca de forma dramática o tema da prioridade do respeito à Constituição brasileira sobre as relações exteriores, centrando-se a questão no Art. 19 da Carta Magna de 1988, e direitos fundamentais conexos.

Para tanto, apresentou breve retrospectiva sobre acordos da Santa Sé de forma a encaminhar alguns pontos relevantes para o caso em análise, em especial quanto às suas características de personalidade jurídica de direito internacional.

A seguir, foram apresentadas algumas ponderações sobre a relação de atos internacionais com a ordem constitucional, ressaltando que, conforme decisão do STF, documentos internacionais de que o Brasil seja signatário devem submeter-se à Constituição e em seu interior encontrar soluções para controvérsias. O foco ali recaiu sobre o tema de ser vedado manter aliança com cultos religiosos, igrejas ou seus representantes, procurando demonstrar como o acordo em análise, assim como o acordo de 1989, jamais alvo de exame pelo Congresso Nacional, são alianças jurídico-religiosas, como é proibido pela Constituição.

Para desdobrar a questão, foi brevemente estudado o tema do regime jurídico da relação entre Estado e religiões, com especial atenção à situação no Brasil, mas trazendo também alguns exemplos que permitissem um exercício comparativo mínimo, mais a apontar a necessidade de comparações, antes de enumerações sem qualquer categorização, como muitas vezes se fez para tentar justificar o acordo de 2008 entre o Brasil e a Santa Sé, atualmente em fase de apreciação pelo Congresso Nacional. Esta sessão permitiu analisar o Art. 19, I.

Finalizando, procedeu-se a uma análise de como a assinatura de acordos com a Santa Sé, desse teor em que se assinou, com reconhecimento do direito canônico como ponto de partida, oferece privilégios que posicionam a Igreja Católica em local diferenciado, ferindo o Art. 19, III.

Evidentemente não se trata de negar que a intenção da Igreja Católica, ao buscar celebrar acordos com o Brasil, seja nobre, nem de supor que a história recente no Brasil não tenha dado provas suficientes de como quadros católicos se dedicaram, até o sacrifício da vida, em busca de justiça para os oprimidos no território nacional e para o desenvolvimento da espiritualidade daqueles que a procuraram, por livre escolha. Contudo, o que está em jogo é o Estado democrático de Direito, arduamente conquistado no Brasil, e a possibilidade de deixar a sociedade civil tão participante da construção democrática, quanto livre da interferência estatal. Ao assinar um acordo com um ente religioso, sobre temas religiosos – e que leve a denominação “internacional” passa a ser um detalhe nesse caso –, o Estado cria discórdia entre grupos religiosos, por projetar preferência apenas sobre um, grupos esses que, espontaneamente, vinham, há décadas, criando um movimento voltado para o ecumenismo e o diálogo inter-religioso, com relevantes repercussões quanto à convivência e ações conjuntas, e agora sentem-se traídos.

É contraditório propor acordo com um grupo e, por esse acordo, criar embaraços aos demais, ferindo duplamente o dispositivo constitucional. Cria constrangimento no interior do próprio Estado, levando parlamentares a se apresentarem exclusivamente pela afiliação religiosa, e religiosos a se envolverem em um corpo a corpo de influência política, para obter votos para a aprovação. Assim, não é inócuo, nem pode ser considerado como não trazendo “nada de novo”. O novo que traz, é o confronto entre denominações e religiões, o menosprezo das minorias, pelo uso impróprio da “regra da maioria”, ferindo o jogo democrático, abrindo a porta ao desrespeito aos direitos fundamentais, criando ambigüidades, contradições e conflitos até então inexistentes no seio da cidadania, com perdas e danos à democracia, que retórica alguma solverá.

## Referências

- AMARAL-JÚNIOR, Alberto do. *Introdução ao Direito Internacional Público*. São Paulo: Atlas, 2008.
- ANDRADE, Bonifácio. *Parecer apresentado à Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional*. Proposição MSC 134 de 12 de março de 2009. Câmara dos Deputados. CREDN. Brasília. 11 jun. 2009
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Volume 1. 13ª ed., reimpr. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BOVERO, Michelangelo. Democracia y derechos fundamentales. *Isonomia* n. 16, Abril 2002, p.21-38. Disponível em [www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90250622101470717765679/isonomia16/isonomia16\\_02.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/90250622101470717765679/isonomia16/isonomia16_02.pdf) . Acesso em 31 jul. 2009.
- BRASIL. Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm) . Acesso em 30 jul. 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- CÂMARA DOS DEPUTADOS. DETAQ. *Notas taquigráficas*. Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. Número: 0991/09. Data: 07/07/2009, p. 46-47.
- \_\_\_\_\_. *Notas taquigráficas*. Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional. Número: 1046/09. Data: 14/07/2009, p. 46-47.
- COQ, Guy. *La laïcité principe universel*. Paris: Le Félin, 2005.
- DE PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário Jurídico*. 27ª ed. Revista e atualizada por Nagib Slaibi Filho e Gláucia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. Registro histórico documental: Parecer jurídico apresentado ao Governador do Estado de São Paulo (a questão do ensino religioso nas escolas públicas). In *Ensino religioso em escolas públicas: Impactos sobre o Estado laico*. Roseli Fischmann (org.). São Paulo: FAFE/FEUSP/Prosare/MacArthur Foundation, Factash, 2008.
- FISCHMANN, Roseli. Laicidade ameaçada, democracia desprezada. In *Jornal da Ciência*, 10 dez. 2008. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=60450>. Acesso em 30 jul. 2009.
- LAFER, Celso. Estado laico. *O Estado de S. Paulo*, 20 mai. 2007, p. A-1.
- \_\_\_\_\_. Democracia e Constituição. *O Estado de S. Paulo*, 16 set. 2007, p. A-1.
- RAMOS, Elival da Silva. Notas sobre a liberdade de religião no Brasil e nos Estados Unidos. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, n. 27-28, jan/dez, 1987, p. 199-246.
- REZEK, Francisco. *Direito internacional público*. 11ª ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.
- ROMANO, Roberto. Paz da Westfália (1648). In *História da paz: Os tratados que desenharam o planeta*. Demétrio Magnoli (org.). São Paulo: Contexto, 2008, p. 69-91.
- SARMENTO, Daniel. *Livres e iguais: Estudos de direito constitucional*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 16ª ed. rev.atual. São Paulo : Malheiros, 1999.

STF. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE (Med. Liminar) 1480-3. Relator Ministro Celso de Melo. Brasília. 17 jul. 1996.

\_\_\_\_. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 2076-5 AC. Relator Ministro Carlos Velloso. Brasília. 15 ago. 2002.

VATICANO. *Constituição Apostólica Spirituali Militum Curae*, do Papa João Paulo II - Com a qual se dá uma nova regulamentação à Assistência Espiritual aos Militares, de 21 de abril de 1986. Disponível em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_19860421\\_spirituali-militum-curae\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19860421_spirituali-militum-curae_po.html) . Acesso em 30 jul. 2009.

# Da laicidade do Estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da Educação

## Introdução

Para compreender a importância da laicidade na formação histórica do Estado brasileiro e sua inextricável relação com a educação, especialmente a escola pública, assim como para identificar desafios e incompreensões que enfrenta, é preciso tomar como marco a proclamação da República, em 1889, bem como seus primeiros documentos legais, em 1890 e 1891, comparativamente à ordem jurídica anterior. Em outras palavras, a proclamação e implantação da República, no Brasil, é um marco para a compreensão da laicidade do Estado, sendo essa afirmação que será desenvolvida ao longo deste artigo.

O campo de estudos sobre laicidade do Estado teve grande impulso após os debates havidos antes e depois do Acordo Brasil – Santa Sé, instrumento jurídico também conhecido como concordata. A primeira notícia sobre as tratativas para o acordo foi publicada no jornal Folha de S. Paulo, em novembro de 2006, em artigo assinado por esta pesquisadora (FISCHMANN, 2006), resultando em grande mobilização de movimentos sociais, acadêmicos de diferentes áreas e diversos grupos religiosos, embora recebendo, preliminarmente, pouca atenção da imprensa (FISCHMANN, 2007-a).

Em um primeiro momento, houve um recuo do Governo Lula, de modo que não houve a assinatura que era prevista para a visita do Papa Bento XVI ao Brasil, quando da canonização de Frei Galvão, em maio de 2007, além do Presidente Lula ter se comportado de modo a corresponder à expectativa que há em torno de quem jurou defender a Constituição (FISCHMANN, 2007-b).

Contudo, dezoito meses depois da negativa do Presidente Lula, e dois anos depois do primeiro alerta na Folha de S. Paulo, em novembro de 2008 foi assinado no Vaticano o planejado Acordo, com a então aspirante a candidata acompanhando o Presidente Lula e sua esposa em visita ao Papa Bento XVI, como amplamente anunciado e reproduzido a seguir. (Imagem 1)



Legenda para a foto, do Portal G1, com crédito da foto:

“Da esq. para a dir, a ministra Dilma Rousseff (Casa Civil), a primeira-dama, Marisa Letícia, e o presidente Lula, durante encontro com o Papa Bento XVI. Nesta quinta (13), entrevista publicada no jornal ‘Corriere Della Serra’ traz afirmação de Lula sobre a possível candidatura de Dilma à Presidência da República. ‘Eu, na verdade, já tenho um nome em mente: o de Dilma Rousseff, ministra-chefe da Casa Civil do governo. Ainda não falei com ela, mas acredito que poderia ser uma boa candidata’, afirmou. (Foto: Ricardo Stuckert/Presidência)”. (PORTAL G1, 2008)

A assinatura do Acordo encontrou uma imprensa relativamente acomodada (FISCHMANN, 2008; DINES, 2008). Gerou, contudo, debates ardorosos, pois não seria fato consumado, do ponto de vista jurídico, até que o Congresso Nacional aprovasse o referido Acordo bilateral, conforme exige a Constituição. Com isso, a tramitação foi iniciada pela Mensagem nº 134, de 2009, com Exposição de Motivos assinada pelo Secretário Geral do Ministério das Relações Exteriores ao Congresso Nacional, em fevereiro de 2009, encaminhando o Acordo para análise e aprovação.

Tratou-se de novo momento de grande mobilização social e acadêmica, previamente preparado pela bem sucedida mobilização de dois anos antes. Iniciado o debate pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, os Deputados Federais daquela Comissão convidaram pessoal e unicamente a esta pesquisadora para comparecer à audiência pública (comparecimento que acabou por se repetir mais duas vezes) e oferecer esclarecimentos resultantes de sua pesquisa, conforme já relatado e analisado anteriormente (FISCHMANN, 2009).

Contudo, a trajetória desse debate tão acalorado, com diferentes participantes atuando por parte da sociedade civil (Xavier et alii, 2009), trazendo pautas diferenciadas e diversas, não foi o suficiente para impedir a aprovação do Acordo, que foi introduzido na ordem legal nacional após tramitação na Câmara Federal e no Senado Federal, como Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.

Nesse quadro, a relevância da laicidade do Estado ganha um valor adicional, como uma controvérsia constitucional incrustada no coração do sentido do que é ser República, para o Brasil. No âmbito da pesquisa, em diversos campos, louvam o Art. 5º da CF (1988), que determina:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

(...)



Seguem-se 78 incisos, garantidores de direitos e deveres de cada cidadão/ã, considerados cláusulas pétreas, de aplicação imediata.

Sendo um dos mais destacados direitos fundamentais de cada cidadã e cada cidadão, não é, contudo, o único dispositivo a determinar a laicidade do Estado. É que, sendo parte do Capítulo referente à Organização do Estado, é crucial dar a devida atenção ao Art. 19 da CF (1988). Enquanto o Art. 5º garante a cada cidadão e cidadã o direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, o Art. 19 determina, para proteção mútua, da cidadania e do Estado, vedação aos entes administrativos de diferentes dependências do Estado, ou seja:

- Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
- I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
  - II - recusar fé aos documentos públicos;
  - III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Em artigos científicos, quem menciona o citado Art. 19, vale-se, com frequência, exclusivamente de seu inciso I, deixando ao largo o inciso III, que merece atenção. É sobre o Art. 19, inciso III que é apresentada aqui uma análise preliminar, baseada em documentos primários, como importante dispositivo constitucional ligado historicamente à laicidade do Estado, em si, bem como enquanto base de uma educação pública, gratuita, laica, livre e igualitária, de qualidade, para todas e todos da cidadania.

Acima foi lembrado que a República é um marco para a compreensão da laicidade do Estado no Brasil. Como se apresenta, pois, esse marco? Como historicamente se funda o Art. 19? Por que aparece em um mesmo artigo um inciso voltado para a laicidade e um artigo voltado para reafirmar – porque o Art. 5º já afirma, logo no início da CF (1988) – a igualdade de todos e todas, “sem distinções” ou “preferências”?

O que se dá, nesse caso, é que o Art. 19 volta-se para tratar de uma herança pesada para a democracia e para a cidadania, qual seja, como o País, após anexado ao domínio europeu, viveu o largo tempo monárquico de quase quatro séculos, primeiro sob o Reino de Portugal, como colônia, e, a seguir, sob o Império, após a Declaração de

Independência, em que vigorou a plena união entre o Poder Monárquico (ou Estado) e a Igreja Católica Apostólica Romana.

### **Princípios monárquicos**

A Constituição do Império, de 1824, outorgada por D. Pedro I, abre-se com um prólogo que é exortação religiosa direta, em maiúsculas: “EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE”. Afirma, logo adiante, como seria ser o Brasil (na ortografia da época):

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

Se mais não houvesse, a afirmação de uma religião oficial única, restringia e constringia os que tivessem outra fé ou culto, a exercê-lo em “casas sem forma alguma exterior” de templo. Era um “avanço”, comparando ao que era vivido no período do Brasil Colônia, mas longe de representar liberdade de culto. A normatização especificou o entendimento para informar que os cultos deveriam se dar a portas fechadas, sem emissão sonora indicativa de culto, assim como impedia quem professasse outra fé ou religião de pronunciar em público essa condição. A respeito desse tema, por exemplo, afirma WACHHOLZ (2009, p. 118):

Desta forma, ainda que em seu artigo 179, parágrafo 5º, a Constituição rezasse que “ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeita a do Estado, e não ofenda a moral pública” (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL, 1958, p. 12)<sup>1</sup>, não oferecia condições jurídicas iguais aos protestantes. Impunham-se aos protestantes restrições aos locais de culto, a saber, que este deveria ser fechado, portanto, não exercido publicamente, e em casas sem aparência exterior de templo, o que significava, normalmente, que os templos não podiam ter torres e sinos.

Ressalte-se que toda monarquia tem vinculação religiosa, porque o argumento religioso, de ser supostamente vontade e decisão divina a origem para a distinção e

discriminação que nesse regime de governo se faz entre “nobreza” e “plebe” além do que se passa no interior da própria nobreza, entre os que se encontram ou não na linha sucessória, quem detém um título ou outro, e da constituição de certo tipo de aristocracia, que igualmente se percebe como investida de um tipo de “direito a ter privilégios” (conclusão desta pesquisa, derivado de ELIAS, 1983/2001/2012). Ou seja, o regime monárquico é estabelecido com base na desigualdade fundamental entre pessoas, não sendo todas igualmente constituintes do Estado.

A sociedade de corte, estudada por Elias, organiza as relações sociais e altera as relações intersubjetivas, mudando mesmo psiquês, como existiam antes da constituição da sociedade de corte entre os séculos XII e XVIII, como analisa Roger Chartier (1983/2001/2012) no longo prefácio que faz ao livro de Elias. Pode-se afirmar que a mera existência da monarquia já implica a desigualdade entre os coabitantes de um mesmo país, por isso o elemento religioso ganha tanta força ao ser invocado na Constituição, amparando a figura do Imperador, que se oferece como sagrado, pois coroado por vontade divina, em sua própria definição na Constituição outorgada.

Sendo tema para outros trabalhos, a literatura registra que há, durante o Império no Brasil, seja o primeiro, seja o segundo, grande diferença entre a nobreza existente em Portugal e a pífia que se autoproclamou independente no Brasil, embora associada à nobreza de Portugal. No Brasil destacou-se uma aristocracia, formada por bacharéis, militares de alta patente, grandes proprietários rurais, que se permitiam viver como elite aristocrática, assegurando-se o seu próprio “direito a privilégios”

O ponto central, assim, é que a escolha de uma determinada religião para ser “a Religião do Império”, predispõe os papéis na sociedade. Portanto, ainda que livres para ter sua crença, seu culto, se não for o oficial, deverá ser exclusivamente a portas fechadas.

As repercussões de haver uma única religião não apenas oficial, mas completamente associada ao Estado (fosse essa religião qual fosse), vão além do que se viveu no Império, com a marca da forma de templo para as práticas e cultos permanecendo após a proclamação da República, chegando aos dias atuais. Assim é possível constatar:

Esta presença marcante e articulada pode ser vista ao se visitar as cidades de Ouro Preto e Mariana. Por meio da arquitetura, a presença de muitos

templos aponta para uma cultura católica enraizada na vida da população. Outro mecanismo de análise é o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Enquanto a predominância de cristãos soma 86,8% da população (64,6% católicos e 22,2% evangélicos) no Brasil, nas cidades de Ouro Preto e Mariana, o percentual é maior e chega a 94% (TABELA 1) em cada uma delas. Os outros 6% estão fatiados entre ateus e agnósticos, em torno de 4%; os espíritas, 0,7% da população de Mariana e 1,3% da de Ouro Preto; os pertencentes à umbanda e ao candomblé, somam, juntos, 0,02% em Mariana e 0,05%, na cidade vizinha. (SANTOS, TORRES & FONSECA, 2016: p. 127-128)

Observe-se a concentração maciça de ser quase 100% da população católica, acima da porcentagem nacional. Indicam os autores, também, como sendo hegemônica a presença católica e assim sua visibilidade, como chega a invisibilizar os demais credos:

Diante desse cenário no campo religioso, as cidades são conhecidas pelas suas igrejas que demarcam presença na arquitetura, obscurecendo até mesmo a percepção no espaço urbano de outros templos religiosos. (...)

Em Mariana, 22 bens foram tombados e mais da metade (15) está relacionada à Igreja Católica Apostólica Romana, sendo três capelas e 11 igrejas e um Seminário. Em Ouro Preto, o número de inscritos no Livro do Tombo é ainda maior. Dos 47 bens registrados, quase a metade (22) são templos religiosos; nove capelas e 13 igrejas.

É meritória a análise, nesse artigo, que permite trazer a noção de invisibilização – e nesse caso, duradoura – aplicada à diversidade religiosa, por meio das proibições constitucionais relativas à arquitetura, ao longo do período imperial, proibições retiradas há 130 anos. Da mesma forma, indicam o que se passa na relação entre religião e presença no patrimônio histórico, no qual outros grupos, distintos da Igreja Católica, também encontram-se invisibilizados no presente. A já citada Concordata com a Santa Sé, a propósito, traz em seu texto:

Art. 6º. As Altas Partes reconhecem que o patrimônio histórico, artístico e cultural da Igreja Católica, assim como os documentos custodiados nos

seus arquivos e bibliotecas, constituem parte relevante do patrimônio cultural brasileiro, e continuarão a cooperar para salvaguardar, valorizar e promover a fruição dos bens, móveis e imóveis, de propriedade da Igreja Católica ou de outras pessoas jurídicas eclesiásticas, que sejam considerados pelo Brasil como parte de seu patrimônio cultural e artístico.

§ 1º. A República Federativa do Brasil, em atenção ao princípio da cooperação, reconhece que a finalidade própria dos bens eclesiásticos mencionados no caput deste artigo deve ser salvaguardada pelo ordenamento jurídico brasileiro, sem prejuízo de outras finalidades que possam surgir da sua natureza cultural.

§ 2º. A Igreja Católica, ciente do valor do seu patrimônio cultural, compromete-se a facilitar o acesso a ele para todos os que o queiram conhecer e estudar, salvaguardadas as suas finalidades religiosas e as exigências de sua proteção e da tutela dos arquivos. (BRASIL, 2010)

A longa citação fez-se necessária porque são textos que indicam impactos jurídicos, nos dias atuais, da hegemonia religiosa no que se refere a patrimônios históricos, incluindo compromissos ao Estado brasileiro em termos de salvaguarda, com possíveis impactos orçamentários também.

Caberia, assim, indagar, para futuras pesquisas, quais seriam, ainda atualmente, as repercussões advindas desse tipo de preferência estabelecida pela Constituição do Império, que repercute atualmente quanto à invisibilidade da diversidade religiosa, no que se refere ao tratamento igualitário entre brasileiros/as?

Indo além, porém, das configurações do sagrado no espaço público, a repercussão se volta reflexivamente para o próprio modo de constituir o Estado, conforme os princípios imperiais.

Tanto é assim, que a Constituição de 1824 definia quem era cidadão (Art. 6º a 8º), no sentido de haver exigências a preencher para tanto – nem cabendo a preocupação com cidadãs, por exemplo. Mais ainda, nem todos os cidadãos podiam votar nas “Assembléas Parochiaes” (Art. 92 e 93), sendo excluídos como eleitores, por exemplo: “os criados de servir”, com algumas exceções, como “os administradores das fazendas ruraes, e fabricas”; “os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos”.

Em sequência, quem não podia votar na “Assembléa Parochial”, o nível mais básico da estruturação do Estado Imperial no Brasil, tendo a paróquia católica como sua base, não podia ser eleitor em nenhuma outra eleição (Art.94), menos ainda candidatar-se. Mas se tivesse conseguido qualificar-se para ser eleitor, ainda não poderia se candidatar a cargo eletivo, se fosse enquadrado em algumas categorias no Art. 95, a saber:

- I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda líquida, na forma dos Arts. 92 e 94.
- II. Os Estrangeiros naturalizados.
- III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Portanto, mesmo que superados todos os demais obstáculos para exercício da cidadania, que não eram poucos nem pequenos, professar a Religião do Estado era a condição *sine qua non* para ser investido do poder de ser candidato e de votar nas eleições. Com isso, fica demonstrado que o regime de desigualdade política entre cidadãos e mesmo para a simples qualificação como cidadão, que era vigente no Império, tinha como seu fundamento primeiro a união entre Estado e Religião Oficial.

É indispensável incluir nas demonstrações dessa desigualdade cidadã estabelecida constitucionalmente naquele regime, a existência da escravidão e o tratamento de seres humanos escravizados como se objetos fossem, já que eram registrados em cartório, como se faz com imóveis e outras propriedades, parte de um comércio indigno e desumano que a todos era livre, sendo a única exigência dispor de numerário suficiente para tanto.

A manutenção, pelo Imperador outorgante da Constituição de 1824, das leis que vinham desde as Ordenações Filipinas é comprovativa de como a ordem colonial não se rompia com a Declaração de Independência, no tocante à dignidade humana.

Adicionalmente, a união oficial com a religião representa uma porta aberta ao absolutismo como modo de governar, em especial por considerar-se o monarca como escolhido por aquele que é sua divindade, a mesma que o escolheu para reinar sobre todos os demais, conforme texto constitucional em diversos dispositivos.

Assim, ainda que de modo introdutório, o que se percebe é que o marco que a implantação da República viria a representar, ainda que redigida de diferentes maneiras

por entre 100 anos de diferentes Cartas constitucionais, vincula-se à proibição imposta aos entes do Estado – União, Distrito Federal, Estados e Municípios –, de “criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. Mesmo sendo sabido que a profunda desigualdade econômica e social no Brasil é um fato, que mesmo inaceitável, não deixa de ser um fato – mas não é a Constituição Federal que a permite, podendo mesmo ser utilizada para coibir semelhante indigna desigualdade.

### **Princípios republicanos e educação**

A proclamação da República deu-se em meio a conflitos, que já se anunciavam e ocorriam antes daquele 15 de novembro de 1889. Uma série de decretos promoveram a complexa transição de regimes que se fez então, no advento da República.

Um dos decretos mais fundamentais em termos dos princípios republicanos foi o Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, anterior à promulgação daquela que seria a primeira Constituição republicana do Brasil. Trata-se do decreto que determinou a separação entre o Estado brasileiro e as religiões, o que, de imediato, representou a separação entre o Estado e a Igreja Católica.

A ementa do Decreto 119-A esclarece estar voltado para um dos pontos mais essenciais dos princípios democráticos: “Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências”. (BRASIL, 1890).

Ou seja, partindo do Estado republicano, o Decreto 119-A profere seu impedimento em termos de intervenção nas religiões, que passam a ter igualdade de personalidade jurídica, e que, como contraparte, não podem interferir no Estado. Mais ainda, removido o Imperador governante que era tido como representante da divindade, e encerrado o antes mencionado ciclo do “direito a privilégios” garantidos àqueles que coparticipavam da religião única, dispondo de títulos nobiliárquicos originados na suposta origem divina das decisões do Príncipe, finalmente é vedado ao Estado tratar cidadãos do País de modo desigual, como permanece ainda no Art. 19 da CF (1988), como tratado na introdução, nos seguintes termos:

Art. 1º E’ proibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma

religião, ou vedando-a, e crear diferenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas. (BRASIL, 1890)

Percebe-se, ainda, que o texto do decreto procura expandir seu efeito para opiniões filosóficas também, não apenas religiosas, o que indica particular cuidado com a liberdade de consciência e de crença, não apenas de culto. Busca-se atualizar, então, o “direito a ter direitos”, como ensinado por Hannah Arendt (FISCHMANN, 2009-c), e não mais privilégios.

Há no Decreto 119-A a determinação de legislar sobre religião e crenças em geral não apenas na defesa de cada indivíduo “habitante do paiz”, como também sobre as coletividades e instituições religiosas, nos seguintes termos:

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Ainda, há o estabelecimento claro de que o Estado não mais seria responsável pela manutenção dos bens da Igreja Católica, o que ocorria no Império por sua associação mútua, extinguindo o Padroado<sup>1</sup>, ao mesmo tempo que se preocupou em garantir os bens até então obtidos pelas diferentes instituições e associações religiosas, como reconhecidas propriedades das mesmas:

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas intuições, recursos e prerogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seu haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.

---

1 Ver, a respeito do Padroado, DORNAS-FILHO, 1938.



Apresentada a situação da separação entre o Estado e todas as religiões, após 389 anos de total identidade entre a ordem monárquica e a Igreja Católica, não se tratou de processo simples nem rápido, com repercussões ainda em andamento, como se percebe no caso da Concordata Brasil – Santa Sé.

Como parte do movimento republicano, em fins do século XIX, há mobilização de educadores e daqueles que atualmente seriam chamadas lideranças sociais, em termos de defender a escola pública para que pudesse ser laica. É interessante observar, nesse sentido, que, ainda antes da Constituição de 1891, a primeira Carta republicana, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, entre outras medidas afeitas ao então recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos:

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2ª gráo.

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umás e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.

A afirmação de uma escola pública voltada para a instrução primária livre, gratuita e leiga (na terminologia de então), e ainda que restrita ao Distrito Federal, indica a preocupação em marcar a instauração do Estado laico e a separação total, promovida então pela República, entre o Estado e as religiões.

Por isso uma escola “leiga” era considerada como fundamental para a consolidação da República. Parte da argumentação era devida ao positivismo que se disseminou no Brasil e de modo especial entre os militares que estiveram à frente do movimento republicano, incluindo, aí também, associações desse positivismo ao cientificismo então bastante forte, que chegava da Europa ao País<sup>2</sup>. Observe-se, ainda, a presença de escolas para meninas, o que no Império era exceção para meninas órfãs, e a então original elaboração de que meninos até 8 anos poderiam fazer acontecer o que na década dos 20 do século XX era chamada de coeducação, ou seja, meninos e meninas estudando juntos nas mesmas escolas.

---

2 É vasta a produção acadêmica sobre o Positivismo, a Educação e a Ciência no Brasil. Ver, por exemplo, GONDRA, 1996, entre outros.

Como a primeira afirmação republicana é essa para as escolas públicas, assim tem seguido a luta desde então. Associações de educadores, ao longo do século XX, marcaram presença defendendo a escola pública, gratuita e laica, acrescentando, nas últimas décadas, o adjetivo “de qualidade”. No contexto do atual (des)governo federal, é evidente que urge voltar a incluir o adjetivo “livre”, que lá estava, em 1890, para a então recém-nascida escola republicana.

Quem forma, historicamente, esses grupos de defesa da escola pública laica? Como tem se configurado essa luta?

Associações de classe, que antes de 1988 não podiam ser consideradas como sindicato ao reunir servidores públicos, associações científicas, movimentos populares, grupos de professores e professoras universitárias formados especificamente em torno da causa da escola pública laica.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1946, tendo como mote a elaboração daquela que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao longo dos anos 1950, a Campanha em Defesa da Escola Pública, que mobilizou as jovens universidades brasileiras em movimento que se espalhou por todos os rincões do País, para defender a escola pública e sua expansão para todas e todos (BARROS, 1960). São nomes como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes que lá estão. É nessa luta que vem Angicos, de Paulo Freire (Beisiegel, C.R., 1983).

No contexto da redemocratização do Brasil na primeira metade dos anos 1980, foi decisiva a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado por diversas entidades, associações e instituições, fortalecido por fóruns estaduais, voltados para a elaboração e promulgação do que viria a ser a Constituição Cidadã, de 1988. Continuaram, a seguir, os trabalhos do Fórum Nacional e fóruns estaduais em direção tanto à elaboração das Constituições Estaduais, quanto à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para regulamentar os dispositivos da Constituição Federal de 1988, que veio a ser a Lei nº 9394/96<sup>3</sup>.

A expansão das redes públicas de ensino, ligadas a diferentes instâncias administrativas – federal, estadual e municipal –, ampliou a oferta de oportunidades escolares à população brasileira, ao mesmo tempo que repetidas crises econômicas

---

<sup>3</sup> São tantos nomes que estão firmes na atual luta, que citá-los seria necessariamente parcial e por isso impróprio.

devolveram as camadas médias, antes vinculadas a escolas particulares de diferentes tipos e qualidade diversa, à escola pública.

Esse fortalecimento das escolas públicas, ocorre de modo alinhado e aliado a intensas e necessárias mudanças no quadro legal, cultural e social, no que se refere a: direitos das mulheres; direitos sexuais e reprodutivos; reconhecimento do valor da diversidade em geral, bem como da pluralidade cultural; fortalecimento dos movimentos contra o racismo; fortalecimento das exigências de inclusão em todos os ambientes, e em especial nas escolas; novas configurações familiares (onde sequer divórcio havia até 1977), incluindo também a condenação à homofobia e à transfobia; protagonismo de grupos sociais organizados, das antes chamadas minorias, com protagonismo também para além das organizações; plena visibilização das diversidades, dos gêneros e, com a popularização das redes sociais, a polifonia dessas vozes povoando o cotidiano da população em geral.

Tanto pautas identitárias, como acima mencionado, como aquelas voltadas para a compreensão dos compromissos que se precisa assumir e praticar em termos intergeracionais, seja no campo do meio ambiente e da paz, seja na adoção do antirracismo como norte de atuação, além de outras, que se renovam e se repõe a cada momento, como fruto da dinâmica social, destacam mais fortemente como os ideais republicanos ligados ao tratamento igualitário entre todos os brasileiros e brasileiras, colocam-se como programas e desafios para a educação pública, em todos os seus níveis, a que é preciso dar atenção e encontrar caminhos, a serem construídos coletivamente, sem dúvida.

### **Considerações finais**

Por ocasião dos debates em torno do Acordo Brasil – Santa Sé, especialmente em 2009, os grupos evangélicos (como são genericamente chamados, de modo impróprio pela diversidade aí incluída como se fosse homogênea e única, mas aqui utilizado para espelhar o debate público), em sua maioria, participaram ativamente da defesa do Estado laico. Houve um grupo, é verdade, que se posicionou reivindicando uma “Lei Geral das Religiões”, afirmando que “se ‘eles’ (os católicos) têm (privilégios), nós também queremos” (FISCHMANN, 2009).

O Estado laico, republicano, tem relação direta, como mencionado, com o direito a ter direitos, igual tratamento para todas e todos. Entre outros equívocos, o Brasil vive, nesse momento, a situação de um Presidente que afirma que nomeará para o Supremo Tribunal Federal alguém que seja “terrivelmente evangélico”, expressando sua disposição de violar o princípio de garantir igual tratamento a todas e todos, sem privilégio ou distinção. Não por ter escolhido que seja alguém “evangélico” a ser priorizado e valorizado por sobre os demais, mas por definir com base em uma escolha religiosa quem deverá ocupar posição tão relevante no sistema jurídico nacional.

Da mesma forma, em meio à pandemia de COVID-19, o mesmo Presidente decidiu passar por cima das recomendações de sanitaristas, infectologistas, epidemiologistas, para definir a possibilidade de abertura de igrejas e templos em meio a quarentena, como “atividades essenciais”, para pacificar aliados religiosos que o pressionavam. Nesse caso, o suposto privilégio, aliás, seria perda e exposição ao *sars-cov-2*, de grande parte da população cuja fé as conduz a aderir a determinações, não apenas religiosas, de seus líderes religiosos. Ou seja, sob a capa da proteção a um grupo, esconde-se um mau trato, que poderia custar a vida a essas cidadãs e cidadãos.

A escola ser atacada e serem invocados projetos como Escola sem Partido. O ataque constante, frequentemente envolvendo discurso de ódio dirigido ao longo processo histórico de a inserção de questões sexuais, de gênero e de direitos reprodutivos nos diferentes níveis da escola, indicam que o momento é escorregadio, de abandono de ideais republicanos duramente conquistados como prática cotidiana nas escolas.

Portanto, ao lado do indispensável debate sobre a impropriedade do ensino religioso nas escolas públicas, ao tratar de educação e laicidade do Estado, é de grande relevância trabalhar não apenas com o inciso I do Art. 19 da Constituição Federal de 1988, mas também com o inciso III.

Este trabalho procurou oferecer uma visão preliminar dessa relevância, amparando-se na transição histórica entre a Monarquia e a República no Brasil. Fica, pois, como um convite à reflexão e ao aprofundamento dessa vertente.

## Referências

BARROS, R. S. M. (org). Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo, Pioneira, 1960.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890 – Publicação original. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Vide Lei nº 12.061, de 2009) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm) . Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 119-a, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm). Acesso em: 03 de jun. de 2020.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> . Acesso em 15 maio 2020.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2011. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7107-11-fevereiro-2010-602309-publicacaooriginal-123632-pe.html> . Acesso em 10 junho 2020.

DINES, A.. Catequese na mídia contraria Estado laico. Observatório da Imprensa, 11 maio 2007. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/catequese-da-midia-contraria-estado-laico/> . Acesso em 30 junho 2020.

DORNAS-FILHO, J.. O Padroado e a Igreja Brasileira. Série 5ª, Brasileira, Vol. 125. Companhia Editora Nacional, 1938.

FISCHMANN, R.. Ameaça ao Estado laico. Folha de S.Paulo, 14 novembro 2006. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1411200622.htm> . Acesso em 10 julho 2020.

FISCHMANN, R.. A imprensa em falta com o Brasil. Observatório da Imprensa, 8 maio 2007 (2007-a). Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-imprensa-em-falta-com-o-brasil/> . Acesso em 10 julho 2020.

FISCHMANN, R.. Lula e o Estado laico. Folha de S.Paulo, 15 maio 2007, p. 1-3 (2007-b). Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1505200709.htm>. Acesso em 10 julho 2020.

FISCHMANN, R.. A omissão da mídia sobre o Acordo com o Vaticano. Observatório da Imprensa, 18 novembro 2008. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/omissao-da-midia-sobre-o-acordo-com-o-vaticano/> . Acesso em 20 junho 2020.

FISCHMANN, R.. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf> . Acesso em 03 de jun. de 2020.

FISCHMANN, R.. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. International Studies on Law and Education, 11 mai-ago 2012, p.5-18. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2020.

GONDRA, J.. Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira. RBEP v. 77 n. 185 (1996). Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1196> . Acesso em 15 junho 2020.

PORTAL G1. Lula encontra Papa Bento XVI no Vaticano. Matéria publicada online em 13 nov. 2008. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL860754-5601,00-LULA+ENCONTRA+PAPA+BENTO+XVI+NO+VATICANO.html> .Acesso em 10 jul. 2020.

SANTOS, G. A., TORRES, M. A., FONSECA, M. V.. A invisibilidade de crenças não cristãs na formação de professores de ensino religioso em ouro preto e mariana. Escritas. Vol. 8 n. 1 (2016) ISSN 2238-7188 p. 23-41.

WALCHOLTZ, W. Identidades forjadas na interdependência: o caso católico e protestante no Brasil do século XIX. Revista Mosaico, v.2, n.2, p.117-124, jul./dez., 2009. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/969/677>. Acesso em 20 jun 2020.

# Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF

## Breve introdução

O tema do ensino religioso nas escolas públicas tem representado uma polémica recorrente no cenário político e educacional brasileiro, desde sua introdução por Getúlio Vargas por intermédio do Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931<sup>1</sup>, após o período da Primeira República, que havia instituído o “ensino leigo” como então denominado na Constituição de 1891, apropriado a um regime republicano e laico, instituído a partir do Decreto n. 119-A, de 7 de janeiro de 1890<sup>2</sup>, pouco depois da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889.

Trata-se, portanto, de um debate marcado pelo regime republicano, cuja laicidade é sistematicamente colocada sob ameaça a cada vez que se tenta retomar a

---

1 Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jun. 2015. Para uma linha de tempo completa sobre o ensino religioso nas escolas públicas, ver o material preparado pela revista Nova Escola – Gestão Escolar, em colaboração com o Grupo de Pesquisa Discriminação, preconceito, estigma, certificado pela USP junto ao CNPq, disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/leis-brasileiras-ensino-religioso-escola-publica-religiao-legislacao-educacional-constituicao-brasileira-508948.shtml>. Acesso em 10 jul. 2015.

2 Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm). Acesso em 30 jun. 2015.



inserção do ensino religioso nas escolas públicas, encontrando, a cada vez, formas várias que, a título de resolver impasses e contradições, introduzem novos problemas.

Autores como Luiz Antônio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury e a pesquisadora que assina este artigo, desenvolvem desde longa data pesquisas sobre a temática. Processo social e político mais amplo, descrito em artigos anteriores<sup>3</sup>, ampliou o interesse acadêmico sobre o tema, levando a um aumento substancial de áreas e pesquisadores dedicados a investigar diretamente o problema, ou tópicos ligados a ele. Pesquisa realizada com apoio do CNPq, por esta pesquisadora, indicou, mesmo, aumento de número de grupos de pesquisa ligados ao tema da laicidade do Estado e ao ensino religioso nas escolas públicas.<sup>4</sup>

A ampliação do interesse acadêmico pelo debate vincula-se à expansão do debate na sociedade, pela repercussão que há, em termos não apenas das escolas públicas, mas também dos grupos religiosos, movimentos sociais, além de manifestações e iniciativas de ordem jurídica, por parte de pessoas, pais, mães e estudantes, que procuram lugar por seu direito à liberdade de consciência, de crença e de culto.

É nesse contexto que a Procuradoria Geral da República, por intermédio da procuradora doutora Débora Duprat, naquele momento como Procuradora Geral em exercício, apresentou ao Supremo Tribunal Federal – STF, a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439, em 30 de julho de 2010<sup>5</sup>.

Preliminarmente essa ADI teve como relator o Ministro Carlos Ayres Britto e, após sua aposentadoria, foi atribuída, em 2013, ao Ministro Luís Roberto Barroso, que decidiu, em março de 2015, convocar Audiência Pública para debater o tema.

Convidada pelo Ministro Luís Roberto Barroso, já no despacho de convocação, a expressar sua opinião na referida audiência, a Confederação Israelita do Brasil – Conib, convidou-me a representar a entidade. Seguindo o processo de convocação, meu nome, justificativa e currículo vitae foi apresentado ao STF, aprovado, integrando a pauta daquela audiência.

---

3 Por exemplo, artigo de Fischmann disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf>  
Acesso em 10 jul.2015.

4 Relatório apresentado ao CNPq por esta pesquisadora, processo n. 312013/2009-4. Artigo em fase de finalização para publicação.

5 Disponível em [www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439](http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439).

Assim, o texto aqui apresentado é documento de parte de um processo histórico amplo e complexo, sendo lá caracterizado, assim, como versão preliminar. Por isso, segue aqui no modo original como foi apresentado na audiência, ainda que lá, na dinâmica própria desses momentos, tenha recebido um ou outro acréscimo na apresentação oral. Cumpre mencionar que o STF, em seu papel educativo na relação com a sociedade, disponibilizou em vídeo, na internet<sup>6</sup>, a íntegra das 31 apresentações de representantes de diferentes grupos religiosos e agnósticos/ateus, instituições acadêmicas e organizações não-governamentais vinculadas ao debate relativo ao direito à educação.

Aqui, como parte desse esforço documental, além de minha apresentação, incluem-se o Despacho de convocação da Audiência Pública, do Ministro Luís Roberto Barroso, bem como a carta de indicação de meu nome, enviada pelo presidente da Conib, Dr. Fernando Lottenberg, para contextualizar e expressar o posicionamento da Conib desde o primeiro momento.

---

<sup>6</sup> Disponíveis no canal do STF no Youtube, em diferentes vídeos, individuais para cada expositor.

AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA DISCUTIR O ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS, a fim de subsidiar os trabalhos e decisões do Supremo Tribunal Federal relativamente à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF

Entidade: Confederação Israelita do Brasil - CONIB

Representante: Roseli Fischmann

Excelentíssimo Sr. Dr. Ministro Luís Roberto Barroso, Relator da ADI nº 4439/DF

Excelentíssimos Srs. Drs. Ministros e Ministras do Supremo Tribunal Federal

Prezados e prezadas Colegas representantes de Entidades, expositores nesta Audiência Pública

Prezadas Senhoras e Senhores aqui presentes

Inicialmente, gostaríamos de parabenizar o Excelentíssimo Sr. Dr. Ministro Barroso por promover esta Audiência Pública, iniciativa inédita e histórica, tanto pela composição plural dos participantes, como, sobretudo – e aqui cito o Presidente da CONIB, Dr. Fernando Lottenberg, “por manifestar, de modo inequívoco, no Despacho de Convocação da referida Audiência Pública, que o tema do ensino religioso em escolas públicas apresenta-se como “*controvérsia constitucional*”.

Gostaríamos também de parabenizar a Procuradoria Geral da República por apresentar a ADI nº 4439/DF, desde logo informando nossa concordância com a análise de que é inconstitucional o ensino religioso em escolas públicas como vem sendo praticado em território nacional e como proposto, presentemente, em documentos legais citados no texto da referida ADI<sup>7</sup>, acrescentando, de nossa parte, que o é também em outras normativas.

Por outro lado, respeitosamente também desde logo informamos que não nos é possível concordar com a proposta, da ADI da PGR, de resolução da controvérsia

---

<sup>7</sup> É certo que há alguns acréscimos a fazer na análise, em especial no âmbito de uma abordagem educacional da questão, a partir de resultados de pesquisas que juntamos em dossiê preparado pela CONIB e por esta pesquisadora, acréscimos possíveis, contudo, apenas por haver a ADI apresentada pela PGR como disparadora de tão relevante processo. Para aprofundamentos, encaminhamos publicações de resultados de nossas pesquisas, em especial a coletânea Ameaças ao Estado Laico e o número especial do periódico da USP, Notandum, integralmente com resultados de nossas pesquisas pelo Brasil.

instalada pelo próprio dispositivo constitucional, visando encaminhamento futuro. Ou seja, discordamos da proposta de ensino religioso “não-confessional”, entendendo que pode resultar em recurso semântico que na prática educativa se transforme em oxímoro, contrariando as orientações de juristas que lecionam, ao operar a exegese do artigo 210 § 1º, que, por se tratar de tema vinculado a cláusula pétrea da CF, qual seja, a liberdade de consciência, de crença e de culto, deve ser interpretado de modo restritivo, e não expansivo – expansão que ocorre, a nosso ver, ao propor conteúdo “religioso não-confessional”.

Mais ainda, entendemos que toda regulamentação que indique conteúdos no âmbito do ensino religioso em escolas públicas invade a esfera do privado, onde se localiza a liberdade de crença e de culto. Entendemos que, se algo é para ser normatizado em face da existência do dispositivo constitucional, a única possibilidade que se apresenta é a de fazer a indicação de tudo o que não pode ser praticado no espaço da sala de aula da escola pública, com base em todas as violações de direitos que já ocorreram e ocorrem, hoje, em nome da fé, e mesmo com a melhor das intenções.<sup>8</sup>

Retornaremos a esse ponto, mas antes cabe reiterar (da leitura do Despacho do Excelentíssimo Ministro Luiz Barroso), mesmo sendo evidente, que esta audiência foi convocada para tratar exclusivamente do ensino religioso **em escolas públicas**, (vinculando-se ao parágrafo 1º do artigo 210 da Constituição Federal), e não de todo e qualquer ensino religioso. Essa distinção é relevante para que se evitem mal-entendidos ou mesmo suposições impróprias ou de risco.

A existência de ensino religioso no interior das comunidades religiosas integra o próprio direito à liberdade de culto, manifestando-se em atividades que se estabelecem de acordo com o modo próprio de organização de cada grupo religioso, frequentando essas atividades quem quiser, se assim quiser, como, onde e quando quiser. Podem ser atividades que preparam, do ponto de vista antropológico, para determinados ritos de

---

8 Essa posição já foi por mim exposta em Audiência Pública promovida pelo Conselho Nacional de Educação em caráter bicameral, ali representando, na ocasião, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE. Vale também indicar o estudo que resultou de pesquisa que desenvolvi sobre as diversas propostas de normatização do ensino religioso em escolas públicas do Estado de São Paulo, publicado no livro *Ameaças ao Estado Laico*. Ali é possível verificar como, a cada proposta de normatização, se se resolvia um problema, criava-se outro, como se o Estado tivesse caído em uma teia da qual seria impossível desvencilhar-se.

iniciação<sup>9</sup> ou de passagem, como podem ser atividades incorporadas ao culto regular cotidiano, envolvendo de recém-nascidos a pessoas idosas.

Observe-se que essas atividades podem incorporar compreensão da valorização das diferentes gerações que compõem a comunidade religiosa, bem como do relevante papel da transmissão oral, da prática do testemunho, etc. Ou seja, há uma dimensão de envolvimento das comunidades religiosas na formação de seus membros, adeptos ou fiéis, que integra e funda a liberdade de culto praticada coletivamente (enquanto é individual o fundamento da liberdade de crença, arbítrio e foro íntimo de cada indivíduo).

Interligado a essas práticas, porém com especificidades próprias, apresenta-se o ensino religioso nas escolas religiosas, ou como denomina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, escolas confessionais. Constituinto um “tipo” próprio, no interior da legislação educacional, as escolas confessionais cumprem um papel social, ao oferecer ensino que, sendo regular, supervisionado pelo Estado, de acordo com os diferentes sistemas de ensino (federal, estadual, municipal), oferece também as especificidades da respectiva religião, denominação ou confissão religiosa a que se vincula.

Vale lembrar debate político intenso na década de 1950, advindo de PL de Clemente Mariani, de 1948, e de dois substitutivos contraditórios entre si, de Carlos Lacerda, que chegou a propor a proibição de escolas particulares no ensino primário. A proposta, inspirada em John Dewey, era de oferta exclusiva de escolas públicas no ensino primário, que passaria a ser dos 7 aos 14 anos (tinha então quatro anos de duração), como modo de neutralizar ou minimizar os efeitos adversos, para a democracia, de indivíduos nascidos em condições de desigualdade.

O desfecho do debate espalhado pelo País, levou à aprovação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, da coexistência de sistemas, público e particular, em todos os níveis e modalidades de ensino.

De modo específico, em relação ao então denominado ensino primário, incorporou-se naquela LDB conteúdos do Art. 26, item 3, da Declaração Universal dos

---

9 Como, por exemplo, aulas de catecismo para a Primeira Comunhão, preparação para a Confirmação, preparação para iniciação no Terreiro ou para “fazer cabeça”, formação para Bar Mitzva, entre outros rituais que poderiam ser mencionados dos diferentes grupos religiosos.

Direitos Humanos. Afirmou assim a Lei nº 4024/61, em seu Art. 2º - Parágrafo único: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. [Passando-se semelhante debate no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o contexto e clima da Guerra Fria foi propício ao argumento].

Esse entendimento, do papel social da escola religiosa ou confessional como parte do direito dos pais de escolher a educação que querem dar a seus filhos, consolidou-se historicamente, com outras consequências. Por exemplo, a aplicação do atributo “filantrópica” a escolas religiosas ligou-se, no início, à questão de como poderiam decidir-se por uma escola religiosa para seus filhos e filhas, os pais que não dispusessem de recursos financeiros. Seria, nesse caso, não subsídio à escola, mas à escolha dos pais<sup>10</sup>. Garantiria, também, que a escola pública pudesse ser mantida laica em suas características, pois o atendimento da liberdade de crença estaria garantido, no âmbito social, pelas escolas religiosas.

[Em resumo, o tema do ensino religioso nas escolas religiosas, ou confessionais, é tema que não é objeto de discussão ou qualquer regulamentação pelo Estado<sup>11</sup>, ficando apenas submetido às normas relativas à escola como um todo, sob supervisão do Estado.]

Pelo tema do ensino religioso nas escolas religiosas podemos, assim, compreender que o tema dos possíveis impactos sobre as comunidades religiosas da adoção de um modelo ou outro de ensino religioso em escolas públicas, não esgota os impactos fora do âmbito do Estado, pois engloba impactos sobre os pais, ou famílias [pensando na figura atual do poder familiar (e não apenas parental)], impactos esses que têm intersecções com as comunidades religiosas, mas extrapolam esses limites.

Se há impactos para os sistemas de ensino, as comunidades religiosas e as famílias, o cerne de toda a preocupação é a criança que é aluno/aluna da escola pública. Lembremos que são crianças de 5, 6 anos de idade, que são consciências tenras, em benefício de quem devemos invocar a CF, Art. 227: “É dever da família, da sociedade

---

10 Observe-se que essa ideia de filantropia na escola religiosa, distancia-se do uso que em muitos casos foi feito de benesses da filantropia para oferecer bolsas a filhos de professores das escolas, considerando uso indevido desse benefício.

11 Essa afirmação é em especial relevante pois existe à venda em livrarias um texto denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso” que é vendido (financeira e ideologicamente) como se fosse oficial, do MEC, o que não existe. Ver a esse respeito meu texto no livro Ameaças ao Estado Laico.

e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” Solicitamos, assim, que esse dispositivo constitucional seja considerado também basilar na análise da ADI ora em estudo, juntamente com o Art. 5º, Art. 19 e Art. 210 §1º.

Vale ainda reafirmar a inconstitucionalidade dos documentos legais e normativos atuais do ensino religioso, lembrando que o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, depois de alterada por dispositivo legal de julho de 1997, afirma, erroneamente, que o ensino religioso integra a formação básica da cidadania, confundindo a formação para a cidadania, apenas uma das dimensões do ser humano, com a formação da pessoa, a qual pode ou não contar com o ensino religioso. Mas da cidadania, jamais.

Se a educação é direito humano, a escola se coloca como o agente público que cumpre a oferta desse direito. Coloca-se, assim, a autoridade da escola e do professor como extensão da autoridade do Estado em si, não sendo possível que a escola permita que ocorra discriminação, mesmo sob argumentos de quem procura “apenas o bem” da criança. A fé é um fenômeno complexo, que pode levar de modo inesperado a tentativas de conversão, em especial quando a missão de espalhar o ensinamento religioso constitui o ser existencial de quem crê. Como fazer a formação de professores? Que concursos? Como garantir, sobretudo, a facultatividade?

Nesse sentido, todo ensino que traga conteúdo religioso, mesmo sob o manto de buscar “o bem que há em comum” entre as religiões, encontra limite nos ateus e agnósticos e/ou seus filhos e filhas que frequentam a escola pública. Constrangimentos diversos infelizmente têm sido comuns em relação a minorias religiosas, com graves repercussões, constrangimentos que não se pode mais aceitar.

Mais ainda, há relatos de situações em escolas públicas que confundem ensino religioso e ensino científico, sobrepondo a abordagem religiosa à abordagem científica, negando às crianças o direito a participar dos resultados científicos, como prevê a

Declaração Universal dos Direitos Humanos e o mais básico bom senso que assume a responsabilidade pela formação de crianças e adolescentes.<sup>12</sup>

Ainda, a escola pública deve ser paradigmática do que o Estado entenda que deva ser a formação da criança para a justiça e para a liberdade, como base da democracia. Essa formação na escola se dá por conteúdos teóricos, conteúdos atitudinais, conteúdos práticos presentes na convivência, fazendo invocar como se dá o desenvolvimento moral da criança na formação de seu conceito de justiça.

Autores como Lawrence Kohlberg, da Universidade Harvard, indicaram o papel da correta informação e da aprendizagem de buscar a correta informação para que possa haver base para as decisões éticas/morais, em especial frente a dilemas, de modo a não excluir qualquer envolvido. Não se trata de oferecer ensino religioso para a formação da criança, mas a possibilidade de viver e refletir sobre a alteridade, de aprender a colocar-se no lugar do Outro, compreender que “sou o Outro de meu Outro”. E, como ensina Hannah Arendt, como garantir a pluralidade humana é a única defesa contra os totalitarismos, não havendo outro modo da criança aprender a pluralidade, a não ser vivendo a pluralidade, que não pode ser homogeneizada.

Por isso, a compreensão de que a pluralidade religiosa está presente em nossa sociedade, e que é um patrimônio imaterial, rejeita qualquer busca de homogeneização de conteúdos, em que pode resultar a proposta de “ensino religioso não-confessional”. Esse cuidado é particularmente necessário em especial quando a criança não tem ainda desenvolvimento psicológico para lidar com informações que possam colocar como mera informação, o que vê tratado em sua família como sendo da ordem do transcendente.

Por isso, também, não há como aceitar ensino religioso “transversal”, ou “interdisciplinar” ou como “parte da formação para a cidadania”.

Assim, há impactos sobre os sistemas de ensino e escolas públicas uma a uma, comunidades religiosas, sobre as crianças e, acrescentamos, sobre a sociedade, que pode,

---

12 Há um exemplo a ser mencionado. A Yeshivá de Cotia, como é conhecida escola judaica de tipo ortodoxo religioso, mantém duas diretorias na escola, e dois corpos de professores. Ao contrário da formação religiosa, conduzida por rabinos ou estudiosos judeus, tudo o que se refere à formação laica é ministrada e dirigida por professores que não integram a comunidade judaica, para que os alunos possam ter a possibilidade de conhecer os dois paradigmas, com igual valorização de cada modo próprio de tratar temas que, muitas vezes, sobrepõem-se entre si, com visão religiosa distinta da visão científica. Adicionalmente, no dossiê que acompanha a participação da CONIB, há artigos e entrevistas relacionados a esse debate controverso.



pela má informação, ver-se à mercê da formação de formas de preconceito e práticas de discriminação (juntamos, no dossiê que acompanha esta apresentação, o Parecer de Celso Lafer sobre o caso Ellwanger apresentado a esta Alta Corte, que demonstra a prática do racismo, com as mais deletérias consequências, na edição de livros infames que chegaram até mesmo às escolas).

A orientação indicada na ADI para o ensino religioso “não-confessional” inclui conteúdos já tratados na escola, sob o adequado nome: história, direitos humanos, relações interracias, etc. Com isso, haveria uma identificação de conteúdos que hoje integram a base comum nacional, não facultativa, com o ensino religioso facultativo, o que seria impróprio do ponto de vista pedagógico e legal.

Mais ainda, qualquer normatização centralizada, atenderia escolas indígenas (observe-se que o parágrafo 2º do mesmo artigo constitucional estabelece o direito dos indígenas a modo próprio de educação e ensino)? Escolas quilombolas? Escolas de fronteiras, em especial fronteiras secas, nas quais estudantes dos países irmãos, vizinhos, estudam e trariam redobrado cuidado? Estudantes imigrantes, das novas imigrações, como haitianos? Ou a norma já se traria, desde o início, a abertura a incontáveis exceções?

Para atender adequadamente o tema da laicidade do Estado e o direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, mantido o Artigo 210, § 1º da CF, as atividades deveriam ser no contraturno, e constituídas junto com outras alternativas. Ou, serem em si, como ensino religioso, múltiplas alternativas.

No caso, a facultatividade para as crianças precisa ser garantida, implicando também que a família tome a iniciativa de pedir a matrícula e não que, ao contrário, precise pedir dispensa. Sendo no contraturno, protegerá a criança do constrangimento da exposição de estar ou não na atividade [lembrando que “disciplina” é termo que não se utiliza no ensino fundamental, único nível presente no art. 210, lembrando também que alguns sistemas de ensino incorporaram o ensino médio como parte da obrigatoriedade da escola].

Finalizando, gostaria de lembrar que em 1995 integrei a Comissão Especial para Ensino Religioso em Escolas Públicas do Estado de São Paulo, criada pelo Governador Mário Covas. Ali, entrevistamos os grupos religiosos presentes em São Paulo, como

protagonistas do processo constituinte<sup>13</sup>. Um deles, o deputado Sólton Borges dos Reis foi categórico: os constituintes foram pressionados por forças ligadas a instituições religiosas que atuaram politicamente e decidiram por copiar o texto de 1946. Disse ele: “Entendemos que era inaplicável, e assim queríamos que o fosse”. A controvérsia permanece, e desejamos, Excelentíssimo Sr. Dr. Ministro Barroso, bom trabalho em sua decisão, permanecendo à disposição, enquanto agradeço à CONIB a honra de aqui representá-la.

---

13 Naquele momento, a CONIB esteve envolvida por intermédio da Federação Israelita do Estado de São Paulo, tendo, então, a Sra. Vera Bobrow como presidente.



## Supremo Tribunal Federal

Ofício Circular nº 02/2015-GMRB

Brasília, 18 de março de 2015.

A Sua Excelência o Senhor  
**Doutor Fernando Kasinski Lottenberg**  
Presidente da Confederação Israelita do Brasil

**Assunto:** Audiência Pública sobre o ensino religioso em escolas públicas

Senhor Presidente,

Na qualidade de Relator da ação direta de inconstitucionalidade nº. 4.439/DF, que discute os modelos de ensino religioso em escolas públicas, **convido** a Confederação Israelita do Brasil a participar da Audiência Pública convocada sobre o tema, nos termos do despacho anexo, mediante a indicação de expositor.

O expositor deverá se manifestar sobre as seguintes questões e outras que sejam pertinentes: (i) as relações entre o princípio da laicidade do Estado e o ensino religioso nas escolas públicas, (ii) as diferentes posições a respeito dos modelos confessional, interconfessional e não-confessional e do impacto de sua adoção sobre os sistemas públicos de ensino e sobre as diversas confissões religiosas e posições não-religiosas, e (iii) as diferentes experiências dos sistemas estaduais de educação com o ensino religioso.

A confirmação da presença da entidade e a indicação do expositor deverão ser realizadas **até o dia 15 de abril de 2015** pelo endereço eletrônico [ensinoreligioso@stf.jus.br](mailto:ensinoreligioso@stf.jus.br), e deverão vir acompanhadas de breve currículo do expositor e de indicação do modelo de ensino religioso (confessional, não-confessional ou interconfessional) defendido pela entidade.

A audiência pública será realizada no dia **15 de junho de 2015**, na Sala de Sessões da Primeira Turma, Edifício Anexo II-B do Supremo Tribunal Federal.

Atenciosamente,

  
Ministro LUÍS ROBERTO BARROSO



São Paulo, 15 de abril de 2015.

*Ofício Circular nº 02/2015-GMRB*

Excelentíssimo Sr. Dr.  
MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO

**Assunto :** Audiência Pública sobre o ensino religioso em escolas públicas

Cumprimentando-o cordialmente, a CONIB – Confederação Israelita do Brasil - em primeiro lugar agradece o honroso convite que recebeu de Vossa Excelência para participar da AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA DISCUTIR O ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLASPÚBLICAS, a fim de subsidiar os trabalhos e decisões desta Suprema Corte, relativamente à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF.

A CONIB aceita, assim, a oportunidade de diálogo com o Supremo Tribunal Federal, sobre tema de extrema relevância e de altíssima sensibilidade para toda a cidadania.

Por isso, a CONIB vem parabenizá-lo por tão relevante e corajosa iniciativa, que efetivamente é histórica, tanto pelo ineditismo do chamamento a diversos grupos religiosos e não religiosos para que se manifestem perante nossa mais Alta Corte, como muito especialmente por manifestar pela primeira vez, de modo inequívoco, no Despacho de Convocação da referida Audiência Pública, que o tema do ensino religioso em escolas públicas apresenta-se como “*controvérsia constitucional*”.

Cumprimentamos assim tanto o STF, por acolher a ADI n. 4439/DF, apresentada pela Procuradora Geral da República em exercício Doutora Débora Duprat, como

Vossa Excelência, por promover a Audiência Pública à qual nos convida, entre outras importantes entidades.

Por todo o acima apresentado, debruçamo-nos cuidadosamente sobre os muitos nomes que poderiam ser chamados a colaborar, decidindo-se por uma acadêmica com quatro décadas de participação no cenário científico nacional, e devotada especificamente a essa temática, como publicamente reconhecido. Trata-se da professora doutora ROSELI FISCHMANN, cujas qualificação pessoal e informação curricular seguem anexas.

Especificamente com relação ao que foi solicitado, ou seja, um posicionamento sobre “tipos” de ensino religioso, a CONIB respeitosamente solicita a Vossa Excelência que considere sua solicitação de que seja ampliado o escopo de possíveis posicionamentos, para além dos três “tipos” indicados no convite feito à CONIB.

Compreende a CONIB que, por um lado, o tema envolve a liberdade de consciência, de crença e de culto e que, embora exista a mediação de grupos religiosos no diálogo do Estado com a sociedade, que se manifestará na Audiência Pública ora convocada, não há como equacionar a seriedade do que seja a escolha individual de cada cidadão ou cidadã por uma decisão de tipo “majoritária” sobre a “minoritária”. Não se está falando de algo quantitativo, e sim de tema ligado à consciência tenra de crianças muito pequenas, em formação. Por isso mesmo, a altíssima relevância e complexidade do tema, que não poderia se restringir a uma espécie de eleição, ainda que para indicação de tendência.

Mais ainda, a possibilidade de apresentação de um memorial, que a CONIB compromete-se a levar como colaboração à Audiência Pública, poderá detalhar os diversos aspectos incluídos na Convocação feita por Vossa Excelência. O memorial que a CONIB apresentará, tratará assim, entre outros, de temas relativos a:

- a) diferença radical entre o direito ao ensino religioso em escolas religiosas (e no interior de comunidades religiosas) e o ensino religioso em escolas públicas;
- b) ensino religioso em escolas públicas em face de aspectos do desenvolvimento cognitivo, moral, ético e social de crianças e adolescentes;
- c) direito parental na orientação religiosa dos filhos e filhas;
- d) participação comunitária na educação de crianças e adolescentes;
- e) desenvolvimento histórico do tema no Brasil;

f) exemplos de medidas controversas, espalhadas pelo território nacional, ligadas às políticas públicas de educação, conforme resultados de pesquisas científicas, com impacto sobre a formação e crianças e adolescentes;

g) direito à educação de qualidade, adequada a cada faixa etária e possíveis obstáculos epistemológicos que algumas abordagens (que se auto intitulam religiosas) podem trazer ao ensino científico e mesmo à compreensão da cidadania, na formação da criança e do adolescente, estando em um espaço público como é a escola pública;

h) deveres do Estado na prevenção do preconceito e da discriminação;

i) responsabilidade do Estado perante o possível acirramento de conflitos intergrupos; entre outros aspectos.

O memorial da CONIB procurará ainda apresentar outras possibilidades que se apresentam, que não se restringem às três alternativas apresentadas, pleiteando assim, desde já, que o STF possa abrir-se a alternativas ao debate, extrapolando as categorias “*confessional*”, “*interconfessional*” e “*não-confessional*”.

Espera, assim, a CONIB, oferecer desde logo sua contribuição a tão relevante e histórica iniciativa.

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevemo-nos com o nosso cordial

Shalom

Fernando K. Lottenberg  
Presidente

Eduardo Wurzmann  
Secretário Geral

# Discurso por ocasião da entrega do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz

Paris, 13 de dezembro de 2001, 18h

É uma grande honra e prazer dirigir-me às Senhoras e Senhores nesta ocasião especial e memorável, a cerimônia formal de entrega do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz de 2001.

Esta cerimônia está sendo realizada em um momento grave para a humanidade. Depois do 11 de setembro, ninguém pode falar em nome da paz sem graves consequências. Mais do que nunca, um Prêmio de Educação para a Paz tem importância fundamental para apoiar atividades destinadas a “construir as defesas da paz na mente dos seres humanos”.

O objetivo do Prêmio é “promover todas as formas de ação destinadas a ‘construir as defesas da Paz nas mentes dos seres humanos’, premiando um exemplo particularmente notável de atividade destinada a alertar a opinião pública e mobilizar a consciência da humanidade para a causa da paz”, conforme prescrito na Constituição da UNESCO.

Em primeiro lugar, em nome de meus colegas, alguns dos quais estão aqui esta noite, gostaria de expressar minha gratidão ao Sr. Koichiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO, por ter aceitado as recomendações do Júri Internacional do Prêmio UNESCO para a Paz Educação 2001, que tenho a honra de presidir e representar aqui perante esta audiência comprometida com os ideais da Paz. O Júri reuniu-se na Sede da

UNESCO nos dias 3 e 4 de setembro de 2001 para avaliar as vinte e três candidaturas apresentadas para este ano. O Diretor-Geral, aprovando a recomendação feita pelo Júri, decidiu, portanto, conceder o Prêmio UNESCO de Educação para a Paz 2001 ao Bispo Nelson Onono Onweng, de Uganda, e ao Centro Judaico-Árabe para a Paz em Givat Haviva, Israel. A menção honrosa é dedicada à Doutora Betty Reardon, dos Estados Unidos.

O bispo Onono-Onweng é um exemplo de educador, trabalhando sozinho pela Paz, apesar de todos os problemas que sua comunidade enfrenta no dia a dia. A sua presença aqui também ajuda a recordar todos os problemas que o Continente Africano enfrenta, como demonstra a Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Formas Contemporâneas de Discriminação realizada este ano em Durban.

O Centro Judaico-Árabe pela Paz em Givat Haviva é um verdadeiro e notável exemplo de pessoas que estão prontas para trabalhar anonimamente em favor da Paz. Os dois grupos de pessoas compartilham a mesma vontade de dar uma chance à Paz para as gerações presentes e futuras, particularmente neste Ano Internacional do Diálogo entre as Civilizações.

A menção honrosa do Prêmio é atribuída a uma destacada educadora, a Doutora Betty Reardon, professora e educadora para a paz norte-americana. Ex-Membro do Júri Internacional deste Prêmio, fundou o International Institute on Peace Education.

É importante transmitir a gratidão das educadoras e educadores que trabalham em todo o mundo à UNESCO e à Japan Shipbuilding Foundation, hoje Nippon Foundation, cuja generosa doação possibilitou a criação deste prêmio, concedido desde 1981.

Ao longo desses vinte e um anos, educadores e instituições ou associações receberam o Prêmio de diferentes partes do mundo, dando apoio decisivo às suas atividades. No momento em que estamos vivendo, homenagear e abraçar as pessoas que estão trabalhando em diferentes partes do mundo é indispensável para manter o vigor, a esperança e a confiança. Quem sabe com que tipo de luta as pessoas que trabalham na Educação para a Paz têm que lidar em sua vida diária, profissional e pessoal? Quem sabe que tipo de sacrifícios eles estão fazendo silenciosamente, apenas porque têm fé na educação e na desejável possibilidade da paz? Quem sabe o quanto eles estão sofrendo,



próximos de seus povos e de seu trabalho, nestes tempos difíceis, e, apesar disso, continuam trabalhando e acreditando?

Por intermédio do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz, nós permanecemos juntos: educadoras e educadores de todo o mundo em sua vida diária, tentando implementar as recomendações da UNESCO, trabalhando mesmo nas piores condições; as muitas pessoas vencedoras e aquelas a quem foram atribuídas menções honrosas do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz ao longo dos anos, muitas delas aqui conosco esta noite; e membros antigos e atuais do Júri Internacional, integrando a Comissão Internacional para a Paz nas Mentes dos Seres Humanos, criada em conjunto com o Prêmio. Manter-se juntos é a importante mensagem que, mais do que nunca, devemos guardar em nossos corações e preservar em nossas mentes. Com sua permissão, gostaria de citar Charlie Chaplin, que disse: “Este é o momento em que temos que continuar tentando” (*Smile*).

Permitam-me, finalmente, destacar o excelente, cuidadoso e paciente trabalho, bem como dedicada organização e coordenação, realizados pela Secretaria do Prêmio sob a responsabilidade da Sra. Moufida Goucha, coadjuvada pela Sra. Claudia Maresia.

Em nome do Júri Internacional e em meu próprio nome, desejo expressar nossos agradecimentos e apresentar nossas mais sinceras e profundas felicitações ao Bispo Onono-Onweng e ao Centro Judaico-Árabe pela Paz e à Doutora Betty Reardon<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> UNESCO Prize for Peace Education, 2001.

Original em inglês disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126209>. Ver também o vídeo Faces of Dove, preparado a pedido de Roseli Fischmann como Presidente do Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz, exibido na noite da premiação, em 13 de dezembro de 2001, apresentando todos os vencedores desde o início da premiação desde 1981, incluindo o Prof. Paulo Freire, em 1986. Disponível em: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-207-eng-2>.

## Construir a paz – Givat Haviva

Há muito existe a compreensão de que a paz não se resume à mera ausência de guerra. Contudo, quando olhamos a história da humanidade, parece que a guerra tem estado tão presente que a ciência da guerra, se podemos chamar assim, pareceria mais desenvolvida que a da paz. Na sabedoria ancestral chinesa, no Livro das Mutações, I Ching (editora Pensamento), encontram-se pontos essenciais: “A palavra chinesa T’ai não é fácil de traduzir. Significa contentamento, repouso, paz, no sentido positivo de uma união plena e sem bloqueios, que promove o florescimento e a grandeza”.

Quem se une a quem, de forma plena? Há temas internos de países que são questões referentes à paz — e aí a união é de habitantes de um mesmo espaço, sejam ou não o mesmo povo, a mesma nação. O destino comum, porém, é evidente, e assim a possibilidade de que a união sem bloqueios promova o florescimento cultural, político, social, econômico.

No caso brasileiro, por exemplo, a situação econômica injusta, que se apresenta com características estruturais, indica um povo cindido, onde a miséria é o indicador da falta de união. Poderíamos, aqui, perguntar como pretendemos alcançar desenvolvimento econômico significativo — o florescimento e a grandeza — se não damos atenção ao grau de exclusão que nossa sociedade está produzindo? Ou valeria indagar que papel educação e mídia teriam no processo se nos falta refletir sobre como poderíamos promover a responsabilidade mútua na sociedade? A cisão, como povo, assim como o esgarçamento dos laços de consideração e reciprocidade, manifestam-se também quando buscamos soluções individuais e particularizadas, que nem sempre nos protegem como gostaríamos, frente à violência que se multiplica e reproduz de

forma incontrollável, a partir de bases complexas. Ou aceitamos como se fosse familiar a violência, que parece fazer parte da ordem esperada para a sociedade.

Poderíamos também pensar em “união plena e sem bloqueios”, considerando o ser humano consigo mesmo. Muito do que tratam as tradições espirituais do Oriente têm vínculo com a abordagem, sendo compreensível que, no mundo atual, dividido e conflituoso a cada momento do cotidiano, o apelo à paz interior faça tantos seguidores. Perspectiva rica de possibilidades, contudo não temos como nos ocultar da situação exterior. Por ação ou omissão, alimentamos o que se passa no mundo, expondo o que já é evidente: a perspectiva da paz interior, embora indispensável, não se esgota em si.

Contudo, parecem ser caminhos que andam pouco trilhados. Sobretudo após 11 de setembro, manter a esperança não tem sido simples. Mas será assim mesmo? De fato, há pessoas e organizações espalhadas pelo mundo procurando encontrar outras vias que possibilitem ao ser humano entrar em contato com seu potencial, individual e coletivo, de união sem bloqueios. São trabalhos que se desenvolvem com determinação movida, sobretudo, por um compromisso interior profundo com o ser humano, a vida, a dignidade, a liberdade, a justiça. Reais e vigorosos, embora pouco ou nada divulgados.

Por isso tenho a honra de anunciar que há chances para a paz verdadeira, pelos trabalhos que testemunho haver espalhados pelo mundo, enviando informações de Paris. Ali, na semana que passou, realizou-se a cerimônia de entrega do Prêmio Unesco de Educação para a Paz de 2001. Ao ser eleita presidente do júri internacional do prêmio — formado por Nazli Mowad Ahmed, senadora egípcia; Ran-Soo Kim, presidente da Federação da Ásia e Pacífico dos Clubes e Associações Unesco; Pierre Kipre, ex-ministro da Educação da Costa do Marfim; e Lucy Smith, ex-reitora da Universidade de Oslo — conduzi em setembro, poucos dias antes dos atentados terroristas aos Estados Unidos, os trabalhos de escolha dos laureados, examinando 23 candidaturas de todo o mundo, apresentadas para a rodada do ano.

A diversidade, originalidade e coragem dos trabalhos realizados mundo afora demonstram como há pessoas empenhadas na construção da paz. O resultado entrelaça muitas formas de trabalho pela paz. Aceitando a sugestão do júri, o diretor-geral da Unesco, Koïchiro Matsuura, atribuiu o prêmio, por empate, a dois candidatos, um individual e uma associação: o bispo Nelson Onono Onweng e o Centro Judeu-Árabe para Paz em Givat Haviva. A menção honrosa ficou para a professora Betty Reardon, educadora norte-americana, de 72 anos, que tem dedicado a vida a desenvolver projetos,

livros e materiais didáticos voltados para a Educação para Paz, tema que tem tratado de forma pioneira, influenciando educadores ao redor do mundo.

O bispo anglicano Onono Onweng tem realizado um trabalho de união no interior de Uganda, trabalhando tanto pela diminuição da miséria e da fome como amparando órfãos da guerra civil, assim como promovendo o diálogo inter-religioso, tudo — frisava — dentro das mais difíceis condições. A associação de Givat Haviva, que existe há 38 anos, promove o diálogo e a cooperação entre judeus e árabes em Israel, sendo a mais antiga e a maior instituição de educação para paz, ali. Atua junto aos jovens, publicando revistas bilíngües, junto às escolas e universidades. Atinge, a cada ano, cerca de 25 mil participantes, continuando seus trabalhos mesmo atualmente, quando os conflitos recrudesceram.

Quem trabalha pela paz deseja — talvez possamos dizer dolorosamente — a união sem bloqueios. É a certeza de que a paz interior somente será completa quando pudermos habitar um mundo em paz e vice-versa. Não a paz dos cemitérios, das coisas encerradas, mas a paz da vida que se cria e recria como fato novo a cada dia, onde todos os seres humanos vivem em condições dignas e justas, podendo expressar-se livremente, de acordo com suas consciências, respeitando e sendo respeitados. O mundo com paz é um mundo que dá mais trabalho que o atual, assim como a democracia é um regime muito mais trabalhoso que qualquer totalitarismo. Mas vale a pena.

Aprecio tratar da paz assim, no presente, não no futuro. Há bolsões de paz espalhados pelo mundo, procurando contaminar as pessoas com a mensagem do exemplo. Gente cheia de coragem e esperança que não teme o risco de entrelaçar o que muitos supõem que deveria ser ainda mais separado e cindido do que já está. Gente que, ao dar seu exemplo de trabalho pela paz, grita, respeitosamente, para que o mundo veja o drama que vivem. Quando indagaram a Gandhi qual era a mensagem que deixava, disse que era o evangelho das rosas. Como ensinou mestre Cartola, ecoando no amor a voz do Mahatma, as rosas não falam, porém, mesmo quem não enxerga pode sentir o perfume.

Dia 13 — junção de Chanucá, festa judaica das Luzes e Ramadã, mês sagrado islâmico, vésperas do Natal cristão, no território de união da Unesco —, Paris encheu-se de perfume, com os premiados presentes e ganhadores de rodadas passadas que compareceram à cerimônia para explicitar a união em prol da paz.

Que venha!

# Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação)

## Introdução

A garantia, proteção e promoção da dignidade humana é questão central na prática e investigação educativa. Trata-se de tema que tem sido abordado por muitos autores, em particular no campo da filosofia e da política, com entrelaçamentos no campo pedagógico e legal. Contudo, processos renovados de desumanização do ser humano em diferentes circunstâncias desafiam a educação a encontrar caminhos alternativos aos atuais e bases mais consistentes para a compreensão de como lidar com semelhantes situações.

Nesse contexto, é importante lembrar a contribuição de Herbert C. Kelman, pioneiro, em nível mundial, dos estudos sobre a paz, bem como da prática de resolução de conflitos. Em que pesem seu reconhecimento mundial e obra profícua, trata-se, contudo, de estudioso e praticante da paz ainda insuficientemente divulgado no Brasil<sup>1</sup>. Em especial no campo da educação, sua obra traz possibilidades inovadoras e relevantes, tanto nas propostas teóricas e metodológicas, como na articulação entre teoria e prática.

---

<sup>1</sup> Coordenei publicação especial que sobre Herbert Kelman (FISCHMANN, 2007), disponível na internet, no site da Mandruvá/CEMOROC, na qual se pode acessar a foto do professor em [www.hottopos.com/kelman/foto.htm](http://www.hottopos.com/kelman/foto.htm)

Herbert C. Kelman é professor da Universidade Harvard, em Cambridge, Estado de Massachusetts, Estados Unidos, junto a Faculdade de Artes e Ciência (*Faculty of Arts and Science – FAS*), Departamento de Psicologia Social, atuando na área da Ética Social, Psicologia Social e Psicologia Política. A perspectiva interdisciplinar que desenvolve, com grande ênfase na temática internacional desde o início de sua carreira acadêmica, levou-o à afiliação ao Centro Weatherhead para Assuntos Internacionais (*Weatherhead Center for International Affairs - WCFIA*), de Harvard, que paulatinamente se tornou o que Kelman considera seu lar acadêmico em Harvard.

Para tratar aqui de Herbert C. Kelman, são utilizados três textos autobiográficos (KELMAN, 1999; 2001; 2004), bem como resultados do privilegiado processo de dois anos de convivência que em Harvard, quando desenvolvi programa naquela universidade como *Visiting Scholar*<sup>2</sup>, a convite do professor Kelman, que atuou como meu anfitrião institucional, ou *sponsor*, junto ao Departamento de Psicologia Social<sup>3</sup>. Essa convivência permitiu-me um intercâmbio pessoal significativo, tanto em termos das indicações de leituras e freqüência a seminários por ele conduzidos, como também muitas entrevistas, em que me narrava suas experiências e vivências, além de participar de seus grupos de pesquisa e seminários, incluindo a oportunidade de participar de uma oficina simulada de sua prática de resolução de conflitos, entre diplomatas e *fellows* do Centro Weatherhead (*WCFIA*). Foi, sobretudo, um tempo de ser testemunha do cotidiano de um ser humano exemplar, que faz a diferença na vida daqueles com quem convive e ensina, pela teoria, pela prática e simplesmente por sua vida.

Terminado o período oficial de visita acadêmica a Harvard em 2005, para lá retornei entre final de maio e início de junho de 2006, com objetivo específico de, com reuniões diárias, de forma concentrada, receber de Kelman suas obras que ainda não conhecia, bem como ouvir novos testemunhos e narrativas, assim como analisar com

---

2 Atividade que contou, em sua primeira fase, com apoio da FAPESP, a qual aqui renovo os agradecimentos pelo auxílio “viagem ao exterior” que me concedeu.

3 O convite e o *sponsorship* foram assinados pelo professor Kelman em conjunto com a professora Mahzarin R. Banaji, atualmente detentora da Cátedra Professor Richard Clarke Cabot de Ética Social, honroso título que Herb detém ao longo de sua vida em Harvard, sendo atualmente Professor Emérito sob a mesma égide, reconhecimento a ele como pesquisador excepcional, de excepcionais resultados em suas obras. Meu primeiro contato com Herb foi em 1995 em Encontro da ISPP – International Society of Political Psychology.

o professor Kelman, ou Herb, como o chamamos seus estudantes e amigos, reflexões que fui preparando sobre sua vida e obra, enquanto dialogávamos e, nos intervalos, dedicava-me a ler um pouco de seus estudos. Herb Kelman orientou-me com relação aos trabalhos mais relevantes das cerca de 300 publicações científicas que produziu em sua vida, direcionando meu estudo que, naquele momento, estava voltado para o tema dos direitos humanos e da tolerância<sup>4</sup> na obra e vida de Herb.

### **Algumas informações sobre a vida de Herbert Kelman**

Herbert Kelman é sobrevivente do Holocausto. Ele viveu por um ano sob o domínio nazista depois da *Anschluss*, em Viena, na Áustria, onde nasceu em 1927. Aos doze anos de idade ele e sua família viajaram como refugiados para Antuérpia, na Bélgica, onde viveu um ano, aprendeu francês e a língua flamenga, e testemunhou a tomada de mais um país pelo nazismo. Um ano depois de sua chegada a Antuérpia, a família Kelman recebeu o visto para entrada nos Estados Unidos, antes solicitado, apenas então rumando para os Estados Unidos, instalando-se no Brooklyn, em Nova York.

Ao chegar aos Estados Unidos, adolescente em torno dos 14 anos, juntou-se a grupos pacifistas, sob influência do marido de sua irmã, um rabino envolvido com pacifistas. Esse caminho levou-o a conhecer linha de ação pacifista ligada diretamente ao pensamento do Mahatma Gandhi, que então liderava o processo de independência da Índia com seus métodos pacifistas<sup>5</sup>. De fato, Kelman era ainda um estudante de graduação quando, nos anos 1940, tomou compromisso com os princípios de Gandhi de não-violência como fundamento para educação e prática pessoal.

---

4 Essa publicação reúne os documentos enviados à UNESCO – cartas de indicação e de apoio, estudo apresentado a obra do candidato, além de outros dados pedidos, relativos à indicação que um grupo de pesquisadores e ativistas fez à UNESCO do prof. Kelman para o Prêmio Madanjeet Singh para a Promoção da Tolerância e a Não-Violência, sendo que, entre quase uma centena de candidatos (tendo o prêmio ido para um pacifista da Ásia, região que aquele Prêmio mira), o prof. Kelman recebeu Menção Honrosa, como indicação do Júri Internacional e decisão do Diretor Geral da UNESCO.

5 Kelman guarda ainda na parte interna da porta de seu escritório, o cartaz de um encontro mundial de pacifistas contra a guerra, realizado em 1968, que homenageou o centenário de nascimento de Gandhi. Foto tirada em maio de 2006, disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/gan.htm>.

Esse compromisso precoce com a não-violência e o respeito à dignidade humana – a despeito da experiência vivida de opressão e intolerância nazista, que conduziu Kelman a ser um jovem refugiado e, assim, apenas por essa fortuita possibilidade, um sobrevivente do Holocausto – levou-o a, década após década de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, a envolver-se em iniciativas e movimentos devotados à promoção de direitos civis, em particular no tema da igualdade racial, direitos humanos, bem como à análise e resolução de conflitos internacionais.

Entre outras iniciativas importantes nas quais esteve pessoal e diretamente envolvido, desempenhou papel de liderança no movimento/ONG (quando esse conceito sequer existia) *CORE – Congress for Racial Equality*, Congresso para a Igualdade Racial. Foram anos em que foi pioneiro, em colaboração com outros colegas, no uso da ação direta não-violenta no combate à segregação e discriminação racial nos Estados Unidos.

Kelman atuou em Nova Jersey, como membro do *CORE*, ainda jovem universitário, buscando romper com a segregação em piscinas públicas, por exemplo, ocupando, com outros participantes do movimento, o acesso à catraca de entrada, até que fosse liberado o acesso aos negros, até então proibidos dessa frequência. Foi preso em uma dessas ocasiões, ainda no final dos anos 1940. Em Baltimore, quando fazia seu pós-doutorado na Universidade John Hopkins<sup>6</sup>, fundou com outros colegas uma seção local do *CORE*, sendo ali, para seu horror, como narra, sua primeira vivência em um ambiente 100% segregado.

O tempo de atuação junto ao *CORE* foram anos em que Kelman integrou o grupo de corajosos pioneiros, em colaboração com outros colegas, no uso da ação direta não-violenta no combate à segregação e discriminação racial nos Estados Unidos, com repercussões para outras partes do mundo. Por exemplo, embora de repercussão tardia, essa influência inclui o Brasil, onde, movimentação pública atrasada em relação à necessidade, sofreu resistências veladas e abertas, como o caso de manifesto assinado por

---

<sup>6</sup> Após um período de prisão por, já cidadão americano, negar-se a lutar na Guerra da Coreia (alegando objeção de consciência, para afirmar sua posição política pacifista, mesmo quando lhe fora aconselhado alegar objeção religiosa para escapar ao processo), a Corte aceitou que seu período de pós-doutorado em Psicologia, pudesse ser considerado como serviço comunitário para cumprir parte da pena, já que sua candidatura havia se dado tempos antes da condenação e de fato seu estágio pós-doutoral incluía serviço à comunidade. O que não imaginavam os que o condenaram é que a mesma época serviria para que ele se fortalecesse como liderança antirracista.



grupo de acadêmicos, entregue ao Supremo Tribunal Federal e divulgado publicamente, contra as ações afirmativas.

Outro ponto relevante para a proximidade da relevância do trabalho de Herbert Kelman para o Brasil, é que a organização *CORE* foi a responsável, tanto diretamente quanto por seus afiliados, por iniciativas que conduziram a conquistas pioneiras e transformadoras da ordem jurídica norte-americana em relação à questão racial. São exemplos: (a) o caso levado aos tribunais da menina Linda Brown (representada por seus pais) contra o Departamento de Educação de Topeka, que foi o marco nacional para os Estados Unidos de dessegregação nos Estados Unidos, significativamente iniciado pela educação; (b) Rosa Parks e o célebre movimento contra as empresas de ônibus no Alabama, que segregavam negros e brancos no interior dos ônibus, levando a população local a caminhar quilômetros de casa para o trabalho e vice-versa, em boicote ao transporte coletivo local, levando mesmo à falência diversas companhias de ônibus, até que a segregação foi eliminada. Um dos principais inspiradores do movimento *CORE*, Bayard Rustin, foi também inspirador e mentor de Martin Luther King – o que pode dar uma indicação da relevância e impacto das ideias sobre ação direta não-violenta que foram compartilhadas e aplicadas por Herbert Kelman.

É notável no professor Kelman sua discrição e modéstia, da qual tenho sido testemunha. Abre mão de notoriedade para respeitar a promessa e garantia de sigilo de suas oficinas e diálogos informais, embora seja reconhecido em meios diplomáticos e no meio acadêmico por suas contribuições. É reconhecido como pioneiro nos estudos psicopolíticos sobre a paz, sendo cofundador da *Peace Studies Society*, entre outras sociedades que apoia e nas quais ocupou posições relevantes.

Foi muitas vezes agraciado com prêmios por sociedades científicas – o primeiro dos quais, em 1956, o foi pelo uso de metodologia experimental e quantitativa em um trabalho sobre aspectos psicossociais envolvidos em processos de comunicação/influência, que ainda hoje é uma referência em diversas disciplinas científicas e em aplicações práticas. Vale lembrar que, nas ocasiões em que os prêmios envolveram valores financeiros, Herb Kelman doou os mencionados valores para garantir a continuidade de seu trabalho.

Foi também fundador do *Journal of Conflict Resolution*, ainda nos anos 1960, em seu tempo na Universidade de Michigan, entre outros periódicos relevantes dos quais auxiliou o desenvolvimento.

Herb Kelman lecionou em Harvard, pela primeira vez, no final dos anos 1950 e início dos 1960, ocupando depois um posto na Universidade Michigan, em Ann Arbor, voltando então para Harvard em 1968, já na posição de *Richard Clarke Cabot Professor of Social Ethics*, substituindo Gordon Allport, com quem colaborou em diversos momentos, em particular na sua primeira fase em Harvard, como um ainda jovem professor em início de carreira.

Desde 1965, ainda em Michigan, dedicou-se a trabalhar o tema da resolução de conflitos, em colaboração com o diplomata e acadêmico australiano John Burton, que vinha desenvolvendo trabalhos nesse campo e despertou a atenção de Kelman, em especial por sua experiência como pacifista e um defensor dos direitos civis para todos e todas. Em 1973 sofreu um infarto coronariano, dias após preparar seu discurso de aceitação do Prêmio Kurt Lewin para Psicólogos Comprometidos com a Melhoria da Ordem Social, no qual demonstrava todo o compromisso de vida e obra. Em uma reflexão durante entrevista a esta pesquisadora, Kelman comentava que havia sido um grande esforço ético e emocional a preparação daquele discurso (que será tratado adiante), por compor tantos aspectos de sua vida e do próprio entrelaçamento entre vida e obra<sup>7</sup>.

Após longa convalescença, uma vez recuperado, já em 1975, Kelman decidiu dedicar-se, a partir de então, no âmbito de seus projetos, exclusivamente aos esforços de resolução do conflito entre israelenses e palestinos – ainda que continuasse a acolher, para formar ou dar colaboração, outros pesquisadores que se dedicavam ao tema da paz e da resolução de conflitos. Sua conclusão, como narra, é que fora salvo duas vezes: uma como sobrevivente do Holocausto e, então, do infarto; e, sendo assim, que precisava fazer algo de sua vida que fosse significativo no âmbito de valores que lhe eram caros. De fato, continuou a trabalhar ininterruptamente, com força redobrada, e não cessou seu relevante trabalho mesmo quando sofreu outro infarto em 1995.

---

<sup>7</sup> Entre outras vivências, ligadas a seu interesse pelo caso da relação entre palestinos e israelenses, por ocasião da Guerra do Vietnã, Kelman voltou a manifestar-se contrário a guerra, deixando de pagar o imposto especificamente estabelecido para fins da manutenção da atividade bélica norte-americana, sendo perseguido por agentes fiscais, que faziam ininterruptas e contínuas devassas em sua contabilidade pessoal. Mesmo que nada tivesse a esconder, o desconforto das demandas contínuas por documentação, entrevistas agendadas com fiscais, em Washington, quando sua residência era em Boston, entre outros, criavam situações que significavam retaliação, já que não podiam, desta vez, processá-lo e prendê-lo.

Assim, embora o foco de suas preocupações, desde meados dos anos 1970, seja basicamente o Oriente Médio e seus conflitos – com especial atenção para a relação entre israelenses e árabes e, mais em particular, entre israelenses e palestinos – o alcance de seu trabalho tem sido muito mais amplo, atingindo, por meio dos *scholar-practitioners* (na definição profissional que tanto aprecia) que formou, gente de regiões tão distintas como Chipre, Sri-Lanka, Cuba, África do Sul, entre outros como, na América Latina, Equador e Brasil, por exemplo.

Desde 2003 é Professor Emérito, continuando, ainda assim, a colaborar no dia-a-dia da Universidade, em particular dirigindo dois seminários regulares, um sobre Oriente Médio, que dirige desde os anos 1970, e outro que hoje leva seu nome, em sua homenagem, e que é desenvolvido em torno da temática da Análise e Resolução de Conflitos Internacionais, que Kelman vem desenvolvendo como uma lição permanente da construção da paz como tarefa de educação mútua realizada entre grupos em conflito. Nesses seminários, conta com a cooperação das professoras, pesquisadoras e ativistas Donna Hicks, Sara Roy e Lenore Martin, com quem tem trabalhado nas últimas décadas.

Herbert Kelman vive com sua esposa Rose Brousman Kelman, em Cambridge, Massachusetts, como um exemplo de ser humano, exemplo real e inspirador para todos – para os que, como eu, têm oportunidade de partilhar de seus ensinamentos diretos e que o temos para sempre como mestre, para o mundo agora e para as futuras gerações.

### **Alguns aspectos da relação teoria-prática na obra de Kelman**

Como o fato de ser um sobrevivente é um marco, vale mencionar que um dos artigos autobiográficos, que é base desta apresentação da obra de Herb Kelman (KELMAN, 2001), traz análise da influência do Holocausto em suas escolhas existenciais e nos temas de seu trabalho.

Embora esse trabalho identifique algumas questões centrais de sua obra e vida, que precisam ser contempladas quando se pretende compreender o alcance e significado de sua contribuição, traz também o que Kelman considera “uma importante qualificação”, ou seja, a afirmação que faz de que:

(...) assim como é um equívoco, a meu ver, construir a história e a cultura judaica inteiramente em torno do Holocausto e da experiência de

perseguição através dos séculos, seria também um equívoco construir minha própria história intelectual em torno do Holocausto. (KELMAN, 2001, p. 201).

Embora seja um gesto de dignidade, o depoimento de sobreviventes, contudo, em especial daqueles que reorganizaram suas vidas após sofrerem a barbárie, pode trazer luz à compreensão de como a educação, que tinham recebido antes, serviu de apoio à identidade e à dignidade, e como o que receberam depois, pode ter auxiliado a reorganização pessoal e a própria reflexão sobre o vivido. Além disso, sua análise de temas advindos da vivência como sobrevivente do Holocausto que influenciaram sua vida, apresenta-se como possibilidade de contribuição para a temática da pluralidade e da educação em direitos humanos.

Vivências trazidas com reflexão, como a de Kelman, carregam consigo abertura conceitual para compreender possibilidades que se constroem em torno da pluralidade humana, como necessidade vital para a vida democrática – e, portanto, os riscos totalitários representados pela negação da pluralidade, como foi o caso do Holocausto (ARENDDT, 1998).

Feitos esses esclarecimentos, é possível passar aos conceitos que Herb Kelman classifica em sua obra que, de certa forma, representam o impacto do Holocausto em sua obra (KELMAN, 2001).

Essas classificações são: (a) conformidade e obediência; (b) nacionalismo e identidade nacional – incluindo o debate sobre o patriotismo; (c) conflito étnico e sua resolução; e (d) a ética da pesquisa social e da intervenção social. Ao identificar essas classificações, como pares de conceitos, Kelman revela um dos modos possíveis de analisar o todo de sua obra.

Por exemplo, é possível perceber essas classes de análise em seu trabalho relativo ao conflito entre israelenses e palestinos. Esse trabalho é reconhecido como tendo sido absolutamente pioneiro na construção de possibilidades de diálogo entre líderes influentes, propiciando que, ao auxiliar esses líderes dos grupos em conflito a dialogar e a trilhar o caminho da diplomacia não oficial (também denominada *Track-Two Diplomacy*), colaborasse para pavimentar o caminho que conduziu à assinatura do Acordo de Oslo, em Washington, EUA, em 1993, ainda hoje a oportunidade mais concreta e efetiva que foi dada à paz naquela região.

A maior parte dos líderes que negociaram e prepararam o texto do Acordo, participaram das atividades do professor Kelman, notadamente, embora não exclusivamente, de suas oficinas de resolução interativa de problemas (*Problem-Solving Interactive Workshop*). Nessa Oficina o acadêmico tem um papel de facilitador, analista e parceiro, sendo que muitas vezes o trabalho que antecede a realização da própria Oficina é delicado, nos contatos com aqueles que participarão da atividade, para que compreendam o processo e aceitem ali estar, protegidos todos e todas pelo sigilo.

Outro ponto importante das atitudes consistentes de Kelman com o que prega é que tem incluído em seus trabalhos colegas de países em desenvolvimento. Como dirigente de sociedades científicas, promoveu a inclusão de associações do mundo em desenvolvimento. Desenvolveu cooperação na África, por exemplo, e na América Latina. No caso desta, quando foi presidente da Sociedade Interamericana de Psicologia (*Interamerican Society of Psychology*) estudou espanhol, como forma de integrar-se melhor junto ao grupo latino-americano, o qual representava a maioria dos afiliados. Sua atenção ao tema levou, por exemplo, em artigo que escreveu com Donald Warwick (KELMAN & WARWICK, 1973), a que mencionasse Paulo Freire como exemplo de trabalho psicocultural no processo de alfabetização de adultos, gerando transformação do papel e da consciência da possibilidade de serem eles agentes de mudança social e não mero resultado da ordem social injusta. E isso, em momento no qual Paulo Freire estava exilado do Brasil, por causa da ditadura.

A significativa singularidade que a contribuição de Kelman traz para a humanidade em construir bases de tolerância, compreensão e paz por meios não-violentos reside no modo peculiar e especial pelo qual sua vida e seu trabalho compõem-se para produzir coerência humana e contribuições decisivas para as Ciências Sociais e Humanas. Em mais de sessenta e cinco anos de atividade científica e prática ininterrupta, o cientista tem atingido muitas conquistas, embora nunca se permita o senso de “missão cumprida”. Semelhantes conquistas de Herbert Kelman são expressas em: mais de vinte prêmios relevantes ao longo de cinquenta anos; muitos títulos de doutor *honoris causa* de diferentes universidades em vários países e continentes; trabalho escrito prolífico e fundador de abordagens conceituais e metodológicas. Sua obra inclui: livros acadêmicos, artigos em periódicos científicos, ensaios analíticos e artigos de opinião em jornais e revistas relevantes nos Estados Unidos, onde vive, assim como em diversos

outros países. Muitos pesquisadores em vários níveis de suas carreiras acadêmicas e de diferentes partes do mundo, como antes mencionado, beneficiaram-se de sua orientação, o que tem permitido que apliquem a metodologia de Kelman nos países e regiões de suas origens.

### **Um pouco sobre o tema da desumanização na obra de Kelman – e o campo da educação**

A obra de Herbert Kelman apresenta-se, assim, consistentemente construída ao longo de sua vida. As diferentes produções articulam-se, indicando continuidades mesmo em processos que indicariam mudanças, como ele mesmo se refere ao desenvolvimento de seu trabalho ao longo de mais de sessenta e cinco anos de vida acadêmica ininterrupta.

Como uma questão estrutural que propõe a si mesmo – dialeticamente como todas as demais proposições que faz –, refere-se à reflexão sobre seu próprio trabalho, Kelman tem apresentado algumas análises que sistematizam o que produziu, a partir de diferentes prismas.

Com relação a desenvolvimentos teóricos, Kelman tem concentrado seus esforços na análise de processos de influência social, estudando o impacto de forças sociais no comportamento individual e vice-versa. Em seu trabalho, enfatiza a natureza e a qualidade da relação entre as partes em interação. A preocupação subjacente é sempre relativa à dignidade humana e à reciprocidade nas relações sociais.

Quando Kelman aplica seu modelo de influência social às relações entre grupos engajados em conflito internacional, assenta suas ideias em questões de identidade nacional, promoção de cooperação mesmo enquanto se dá o conflito, em especial pelo reconhecimento da plena humanidade do inimigo e pela reconciliação. Assim como sua construção teórica é dialética, a ação que ele propõe e pratica é nutrida pelo compromisso com a comunicação como uma ferramenta que ofereça às pessoas explorar e alcançar uma melhor compreensão das perspectivas que cada qual tem, e, assim, reciprocamente, propiciar elementos para que um possa compreender melhor o outro.

Ao defender a ética da ação contra a injustiça por meios não-violentos, buscando a paz, Kelman pratica exemplarmente seu próprio compromisso ético como pessoa

pública e cientista, começando por exigir de si mesmo o que exige dos outros. É mais do que praticar o que prega, já que iniciou sua prática muito antes da “pregação”, se for para considerar, de forma metafórica, atividades de ensino como pregação. Essas características centrais combinam com uma marca distintiva da metodologia de Kelman, que é a presença da dialética em questões que ele propõe em teoria e prática, não apenas em seu trabalho acadêmico, mas ao longo de sua vida.

Em seus trabalhos, Kelman encoraja os adversários a ouvirem-se uns aos outros, com relação a como elaboram necessidades, medos e preocupações, para que esses três aspectos sejam contemplados, se se pretende que a solução do conflito possa ser satisfatória para todos, considerando os respectivos pontos de vista. Kelman, então solicita então que se engajem em um processo de pensar conjuntamente para alcançar resolução que propicie acordo, por ser apropriada ao atendimento que de ambos os grupos, em seus respectivos conjuntos de necessidades, medos e preocupações. A construção da paz, em sua visão, move-se ao longo de três estágios: o primeiro, de dirigir-se aos interesses das partes; o segundo por meio da construção de novas relações entre os grupos; e, terceiro, pela aceitação, de cada grupo, da identidade do outro.

Um aspecto básico da abordagem de Kelman, portanto, é o seu pioneiro reconhecimento de fatores psicológicos operando no ambiente político e social, nacional ou internacional, assim como ele analisa barreiras potenciais, de cunho cognitivo, emocional e cultural, para a construção do respeito mútuo e da cooperação. Seu trabalho busca superar essas barreiras através da metodologia da resolução interativa de problemas, em especial dirigida à análise e resolução de conflitos internacionais, como Kelman desenvolve há décadas. Seu trabalho tem interligado teoria e prática, produzindo idéias teóricas originais, como a organização de oficinas, há pouco mencionadas, que reúnem pessoas influentes que pertencem aos grupos em conflito.

Vale lembrar que Herbert Kelman atribui um papel importante à ciência no processo de resolução de conflitos, particularmente quando o/a cientista tem compromisso com valores éticos que o/a impelem à abordagem dos problemas, não apenas como acadêmico, mas como “*scholar-practitioner*”, como ele mesmo o é, e como tem ensinado todos os que estudam e atuam sob sua orientação a serem também assim.

Nesse espírito, Kelman busca demonstrar em seu trabalho que uma marca da dignidade humana é rejeitar submeter-se à autoridade injusta, como também é marca

de dignidade humana negar-se a subjugar outros. Pelo exercício do direito de resistir à injustiça pelo caminho da não-violência, nós podemos contribuir para o abandono do uso da violência e da exclusão dos seres humanos, em suas diversas formas.

É crucial para essa mudança relativa ao abandono do uso da violência e da exclusão, segundo Kelman, o uso da melhor teoria que seja possível, assim como da melhor prática possível, continuamente informada pelo processo de reflexão. Para esse fim, é importante evitar simplificações de todo tipo, como a que reduz tudo a uma fórmula de “os do bem/os do mal” para explicar conflitos internacionais ou outros conflitos que envolvam grupos e facilmente degenerem em (ou já tenham se encaminhado para) violência.

Ao invés disso, ainda segundo Kelman, é necessário pensar dialeticamente para evitar a armadilha de examinar buscas e dilemas humanos, ao mesmo tempo em que se abre a porta para a desumanização; em outras palavras, muitas vezes no afã de encontrar uma “explicação”, mesmo o mais rigoroso e sério dos pesquisadores pode propiciar esse tipo de situação, em que buscando oferecer uma explicação científica, possa converter sua análise em uma forma de agredir a dignidade humana dos grupos a quem possa vir a identificar como única fonte de todos os males, ou mesmo “o mal” em sua forma pura e crua.

Um texto central para compreender a análise da questão da desumanização como é proposta por Kelman é o discurso que proferiu por ocasião da cerimônia de premiação, ao receber o Prêmio Kurt Lewin para Psicólogos Comprometidos com a Melhoria da Ordem Social, em 1973. Esse trabalho é particularmente importante ao buscar compreender as motivações que levaram pessoas a aceitar ordens que levaram a considerar grupos humanos inteiros como subumanos. Analisa, também, a relação entre vítimas e perpetradores, assim como condições institucionais, ou organizacionais, nas quais se estabelece um tipo de “autorização” para que esse tipo de barbárie ocorra.

Nas palavras de Kelman:

A autorização ajuda a definir a situação de tal modo, que, ali, o padrão de princípios morais não se aplica; o indivíduo, ao obedecer a essas ordens da autoridade, não está se comportando como agente moral independente e, assim, sente-se absolvido da responsabilidade de fazer escolhas morais pessoais. Através da rotinização, a ação torna-se tão organizada, que não



há oportunidade de levantar questões morais e de tomar decisões morais; a ação passa a ser vista como parte de um trabalho normal, sem se dar atenção para seu significado mais amplo. Através da desumanização, as atitudes dos atores, em direção ao alvo [humano] e a si mesmos, são tão estruturadas, que não é nem necessário, nem possível, que vejam a relação em termos morais; a vítima é excluída da sua comunidade moral.

Esta análise baseada nos três processos – autorização, rotinização e desumanização – tem sido utilizada por Kelman em muitos campos, em suas pesquisas e também em pesquisas desenvolvidas por outros autores, particularmente em temas relativos à tortura e a outras graves violações de direitos humanos.

Observa-se que a temática dos três processos pode trazer contribuições para vivências no interior da escola, ou das questões educacionais como um todo, tanto no que se refere à forma como desenvolve suas atividades, como no tipo de formação que oferece a crianças e jovens.

Há também um debate que Kelman desenvolve, intimamente vinculado à sua experiência com o Holocausto, e que aparece pela primeira vez no discurso já citado, quando recebeu o Prêmio Kurt Lewin. Trata-se de exemplo de contribuições para educação, também, cujas possibilidades estão por ser exploradas, seja na análise de problemas que podem existir mesmo no interior da sala de aula, seja no contexto da sociedade, de onde provém o aluno que a escola recebe, seja no tipo de indivíduo que a escola pode formar. É o debate sobre a “categoria de definição sancionada de vítima”, encorajando todo tipo de violência contra certos grupos no interior da sociedade, aqueles que oficialmente (ou próximo do que seja oficial, pela consolidação da prática estabelecida como mentalidade hegemônica) são considerados como “alvos legítimos para ser massacrados”, “categorias de pessoas que são menos do que humanas e que são descartáveis”. (KELMAN, 1973). Processos contemporâneos de assédio moral, presenciais ou via internet e redes sociais, ou *bullying*, como tem sido denominado, são exemplos desse tipo de vitimização e desumanização.

Ainda no referido discurso, Herb Kelman apresenta propostas para superar situações que atentam contra a dignidade humana:

Um tipo de esforço corretivo contra a categoria de definição sancionada de vítima é usar toda oportunidade para individualizar os alvos da violência, em

casa ou fora. Tanto quanto permaneçam sem identidade e sejam descritos em termos de categorias estereotipadas, mais prontamente poderão ser desumanizadas. Mais ainda, tanto quanto nós precisamos constantemente protestar contra qualquer tendência no interior da sociedade para tratar ações violentas como se fossem normais e legítimas, tanto temos que protestar contra todas as implicações de que haja grupos – no interior da sociedade ou fora dela – que sejam considerados como subumanos e juguete. Nenhuma tentativa de excluir da comunidade humana um grupo, por quaisquer critérios segundo os quais um grupo possa ser definido, não pode ser aceita sem ser desafiada. É particularmente importante desafiar tais tentativas quando elas são feitas por agentes públicos e, especialmente, por agentes públicos que falam com a mais alta autoridade. (KELMAN, 1973).

Difícilmente um texto poderia descrever de forma mais evidente o papel de professores e professoras, que são, para seus estudantes de todas as idades, em todos os níveis e gêneros de ensino, as mais altas autoridades que conhecem, seja no âmbito da escola, pública ou particular, seja no âmbito da relação incipiente que crianças, e depois adolescentes, pouco a pouco aprendem a construir com o Estado, como cidadãos, do qual Estado cada docente com quem convive, é símbolo dessa alta autoridade.

Finalizando este estudo<sup>8</sup>, do ponto de vista científico, Herb Kelman é um pesquisador que tem oferecido, por mais de sessenta e cinco anos, contribuição inovadora e original para as Ciências Sociais e Humanas, englobando de métodos quantitativos experimentais à criação de metodologias qualitativas como as mencionadas oficinas. É, em especial, uma voz pública contra a intolerância no mundo, fazendo um chamado ao respeito mútuo entre todas as pessoas e grupos e buscando resoluções dos conflitos enfrentados, em termos de acordos e compromissos, que possam beneficiar a todos os grupos envolvidos em um dado conflito. Herb Kelman é um símbolo de alternativas pacíficas para o conflito destrutivo, sendo um exemplo vívido de coerência e integridade, a ponto de, como foi estudado, ser difícil distinguir sua vida de sua produção acadêmica, rica, densa, profunda e respeitada, e que merece maior atenção no Brasil, em particular de educadores e educadoras.

---

8 Este *paper* abre uma série de estudos sobre Kelman, esforço acadêmico que terá continuidade com vistas a divulgar tão relevante contribuição. Assim, essa finalização é provisória, até o próximo *paper*.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FISCHMANN, Roseli (org.). *Dossier Kelman. Notandum Libro-9*. Mandruvá/CEMOROC, 2007. Disponível em <http://www.hottopos.com/kelman/> . Acesso em 10 ago 2012.

KELMAN, Herbert C.. Continuity and change: My life as a social psychologist. In A.H. Eagly, R.M. Baron, & V.L. Hamilton, (Eds.), *The social psychology of group identity and social conflict: Theory, application, and practice* (pp. 233–275). Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

KELMAN, Herbert C.. Dignity and dehumanization: The impact of the Holocaust on central themes of my work. In P. Suedfeld (Ed.), *Light from the ashes: Social science careers of young Holocaust refugees and survivors* (pp. 197–220). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2001.

KELMAN, Herbert C.. Experiences from 30 years of action research on the Israeli-Palestinian conflict. In K.P. Spillmann & A. Wenger (Eds.), *Zeitgeschichtliche Hintergründe aktueller Konflikte VII: Zürcher Beiträge zur Sicherheitspolitik und Konfliktforschung*, No. 54, 173–197, 1999

KELMAN, Herbert C.. Violence Without Moral Restraint: Reflections on the Dehumanization of Victims and Victimizer. *Journal of Social Issues*, 29, no. 4 (1973): 25–61.

## Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola

A vida cotidiana na escola, na qual se dá a convivência entre discentes e docentes, tem sido marcada por (o)pressões de diversos tipos, que conduzem, por um lado, ao que tem sido chamado de o mal estar docente e, por outro, a situações de violência, material ou simbólica, que atingem a comunidade escolar como um todo, mas em particular crianças e adolescentes que são as parcelas mais vulneráveis, quando consideradas as populações vulneráveis, ou melhor, vulnerabilizadas pelas condições gerais de vida.

Nas décadas recentes, pesquisas têm trazido alguma luz sobre esses temas tão diversos quanto relacionados, resultando em ações dos órgãos oficiais de diferentes estados e municípios brasileiros, e também do governo federal, como o exemplo dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial Pluralidade Cultural. Semelhantes ações têm sido concentradas em projetos com maior ou menor impacto sobre a situação, algumas vezes envolvendo, mesmo, a relação entre universidade e escola, para o tratamento do tema na prática escolar (como a chamada “Escola da Família” no Estado de São Paulo<sup>1</sup>).

Contudo, há uma vertente que, embora esboçada aqui e ali, ainda está por ser explorada de modo mais profundo e que merece atenção. Trata-se do tema da memória coletiva, tanto a ser abordada e compreendida na escola, como, em particular, dos impactos sobre a escola, pública e privada, que advém do abandono amnésico a que o Estado e a sociedade brasileira têm relegado a memória coletiva nacional, historicamente.

---

1 Embora a Escola da Família tenha sido de aplicação e resultados controversos, esse debate excede o escopo desse artigo.

Se a criação da Comissão Nacional da Verdade, em 2012, significou um marco oposto a essa tendência, o esforço de admissão da construção da memória coletiva no espaço social ainda é recente e incipiente frente às necessidades que se têm para que se faça um enfrentamento mais adequado das mazelas de que sofre o País, a escola aí incluída como destino e origem.

Em particular, quando se trata de convivência na escola (ou mesmo fora dela), é indispensável compreender o horizonte mais amplo da situação, assim como a formação de mentalidades que se dá fora da escola e para ela retorna, realimentando práticas e conflitos, recriando divergências e desigualdades. Caberia perguntar, assim, se os diversos modos de violência que a escola vive não teriam ligação com o que foi implantado oficiosamente e mesmo institucionalmente nos diversos momentos de autoritarismo que o Brasil viveu, como em particular o mais recente período ditatorial, de 1964 a 1985.

Parece ser plausível afirmar a possibilidade de que tenha se capilarizado pela sociedade a violência que foi praticada (e sofrida por indivíduos, por grupos organizados e pela sociedade) como terrorismo de Estado, durante a ditadura recente, e que assim tenha atingido o cotidiano de famílias e instituições como prática corriqueira, “legitimada” pelo uso, em que os mais fortes arrogam-se o direito de colocar-se como senhores dos destinos diários dos mais fracos sob o que encaram como sendo seu domínio.

Ou seja, enquanto a cidadania crítica entregava-se à militância anti-ditadura de formas variadas – no ativismo político ou no cotidiano, de modo armado ou não, sofrendo perseguição diária em pressões várias em todos os ambientes, com vigilância sobre cada conversa ou ação –, travavam-se, em dimensão distante daquela que o Estado ditatorial podia atingir, lutas por sobrevivência da consciência livre e da autonomia individual, sem as quais a reconstrução da democracia não seria possível<sup>2</sup>. Como essa resistência disseminada no cotidiano (ainda que “diluída” sob a aparência de “vida normal”), ou o abandono da memória, ou ainda a busca tardia da verdade apresentam-se como componentes constituintes da aceitação ou do repúdio à violência, em todas as suas formas? Que papel caberia à educação, especialmente à escola, nessa luta pelas consciências? Que políticas públicas as respostas a essas questões poderiam propor?

---

<sup>2</sup> Como tratam, por exemplo, resultados de investigação de Adorno (1969, volume utilizado; copyright 1950) e colaboradores, desenvolvidos no final dos anos 1940, logo após o término da Segunda Guerra.

A referência a vivências internacionais pode auxiliar o desenvolvimento dessa perspectiva que, frente ao olvido na esfera pública, reverberando na esfera privada, busca a reconquista do direito à memória como fonte de transformação social, impactando a formulação de políticas públicas e mesmo o cotidiano escolar e sua gestão. Por isso propõe-se a reflexão de Habermas sobre a decisão e definição do monumento aos mortos pelo nazismo, em Berlim, a partir de proposta de alemães e não de judeus, lembrando, mais adiante, a reflexão de Celso Lafer como *amicus curiae* no caso Ellwanger, junto ao Supremo Tribunal Federal.

### **Arqueologia da reparação: entre heranças e fronteiras**

Em trabalho anterior, mencionava que para Foucault, “a arqueologia [do saber, por ele iniciada] se dirige —ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. (...) Recusa-se a ser alegórica. (FOUCAULT, p.159). Se o discurso é monumento, é nele que se processa a investigação arqueológica foucaultiana. É nesse mesmo sentido que Foucault (p. 169) denomina —discurso-objeto o material sobre o qual se debruça e pesquisa.” (FISCHMANN, 2012, p. 26).

Ora, se é possível investigar uma arqueologia do saber, não seria possível trabalhar em prol de uma arqueologia da reparação, em busca de compreender o que chega ao momento atual como herança, seja ganho a receber – por quem, de quem –, seja fatura a pagar – por quem, a quem?

Na investigação arqueológica, o que é encontrado passa a ser patrimônio da humanidade, porque referido a um passado do qual pouco se saberia, não fossem os sítios arqueológicos a indicar caminhos e edificações, modos de viver e conviver, assim como de morrer. Por outro lado, como lançando mensagens do passado ao futuro, erguem-se monumentos em honra de pessoas e em memória de fatos vividos coletivamente, os quais, devidamente representados, vêm a auxiliar a compor, ou construir, a identidade coletiva. (HABERMAS, 2003).

Retomando Foucault (FISCHMANN, p. 26), o filósofo “afirma que a arqueologia deve comparar, trabalhar com interstícios e vazios. A arqueologia (do saber) —é um emaranhado de interpositividades cujos limites e pontos de cruzamento não podem ser fixados de imediato (FOUCAULT, p.183), não tendo efeito unificador,

mas multiplicador. A arqueologia procura identificar também formas específicas de articulação do âmbito discursivo com o não discursivo (FOUCAULT, p.186).”.

Compondo a reflexão sobre o historicamente comparado, e sobre o discursivo e o não-discursivo em torno de um monumento, Habermas (2003) analisa a proposta de construção de um monumento, em Berlim, aos judeus mortos pelo regime nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Indaga Habermas, com base nos debates que assombraram a população alemã e, ao mesmo tempo conduziram às decisões em torno da obra: seria mesmo o melhor a fazer, considerando toda a situação, dedicar esse monumento exclusivamente aos judeus? Quem daria ao monumento o sentido? Quem o construiria? Quem decidiria?

Observe-se que essas questões deixam ao largo o tema de quão possível seria representar o que foi a Shoah, ou o Holocausto. Como resolver material e esteticamente a representação do indizível?

Para melhor contextualizar o tema e sua relação com questões brasileiras e educacionais, vale lembrar que em 2015 serão celebrados os setenta anos de vitória dos Aliados, incluindo o Brasil, na Segunda Guerra Mundial. Lembre-se, ainda, que a posição brasileira no âmbito da política internacional da guerra oscilou do apoio inicial a Mussolini e Hitler, pela identidade do regime ditatorial de Vargas à política do Eixo, a, na prática, inevitável aliança com os Estados Unidos, pela pressão ocorrida na política interna e externa. No apoio do Brasil a Hitler, pode-se citar, por exemplo, o lamentável episódio de deportação de Olga Benário Prestes<sup>3</sup>. Na transição entre uma posição e outra, a ação notável de Aracy de Carvalho, esposa de Guimarães Rosa, na ação diplomática que ambos desempenhavam na Alemanha sob o nazismo, salvando vidas de judeus ao conceder a eles visto para o Brasil, de modo destemido, mesmo frente às condições ameaçadoras que enfrentava.<sup>4</sup>

Um dos marcos daquele momento é a data de 27 de janeiro de 1945, quando se deu a libertação de Auschwitz por quatro soldados soviéticos, que ali chegaram singelamente a cavalo. Começava a ter fim o pesadelo mortal para os judeus e outros

---

3 A deportação de Olga Benário Prestes, esposa de Luiz Carlos Prestes, aprisionada pela ditadura quando grávida, representou sua condenação à morte, pois foi do Brasil diretamente para um campo nazista de extermínio. O dramático episódio, de ampla repercussão mundial à época, resultou em livro de Fernando Morais (1985), posteriormente adaptado para o cinema, com direção de Jayme Monjardim em 2004.

4 Ver a esse respeito Schpun (2011).

grupos perseguidos, e a abertura franca de informações sobre a barbárie para o mundo. Auschwitz, dentre os mais de 20.000 campos erigidos pelos nazistas, de concentração ou de extermínio, foi o campo em que morreu maior número de vítimas do nazismo, cerca de 1,2 milhão de judeus, considerando as vítimas que se contaram apenas ali. Somando todos os campos foram assassinados, em escala “industrial” e de modo sistemático, mais de 6 milhões de judeus, além de incontáveis pertencentes a outros grupos, distribuídos em centenas ou dezenas de milhares de romas (ciganos), negros, homossexuais, portadores de deficiências, opositores ao regime e outros considerados pelos nazistas como sendo sub-humanos, indignos de viver e, desse modo, tratados como se fossem descartáveis (ARENDDT, ADORNO).

Ou seja, a ideologia e a máquina oficial nazista, mais que autorizar, ordenava que essas pessoas fossem transformadas em vítimas (KELMAN), de modo que a sua execução, por ser oficialmente sancionada pelo poder vigente, era tratada como se fosse impessoal, como se não dependesse de cada gesto que provocou, de morte em morte, a perda de milhões de vidas humanas<sup>5</sup>. No lado dos algozes, essa impessoalidade recebia o manto de que estariam “apenas cumprindo ordens”. No lado das vítimas, o ataque à dignidade pela desumanização precedia o extermínio.

Mais recentemente, Giorgio Agamben desenvolve o conceito de “*homo sacer*” assim denominando o que pode ser morto, que jamais será considerado “sacrificado” ou vítima, porque, por um entendimento coletivo oficial ou oficiosamente autorizado, está liberado seu assassinato, sem restrições. Publicou, entre outras obras, “O que resta de Auschwitz?”, tendo como base documentos e obras de sobreviventes, como Primo Levi, ele próprio testemunha da libertação daquele campo de extermínio. Agamben alerta que o leitor talvez se queixe de encontrar apenas um perpétuo comentário ou o mero testemunho dos sobreviventes, repassado naquele livro. Mas é ali que ele busca novos elementos de compreensão nos paradoxos e aporias. Cita o apotegma de Elie Wiesel sobre o sentimento de culpa do sobrevivente: “Vivo, portanto sou culpado (...). Estou aqui porque um amigo, um companheiro, um desconhecido morreu no meu lugar”. (AGAMBEN, p. 95).

Há sobreviventes do Holocausto a dar testemunho do horror, rememorando o que viveram e como quase morreram. Há sobreviventes que vivem no Brasil, a quem

---

5 Por extrapolar o foco deste estudo, deixa de ser aqui abordado o tema das inúmeras e diversas omissões de parte de agentes do campo internacional, pois exigiria análise mais detalhada.



mais recentemente têm sido rendidas justas homenagens, e houve outros que puderam ter aqui descendentes, ainda que tenham lá perecido. Por isso se pode dizer que há sobreviventes diretos, como também os que são, por assim dizer, indiretos. Há os que sobreviveram, porque foram libertados dos campos à beira da morte. Sobreviveram também os que conseguiram refugiar-se no continente americano, ainda que antes chegassem a experimentar a ocupação nazista, estrela amarela no peito, ou o triângulo rosa e demais símbolos criados para expor o que a política do Estado nazista decidiu que passaria a ser estigma e condenação à solução final.

Cada um que sobreviveu traz consigo marcas. Os descendentes, a de sobreviventes indiretos – sequer existiriam, por ser, então, esse o plano: a extinção sistemática e planejada dos judeus e de todos os que fossem considerados como não merecedores de viver.

Besançon (2000) considera que há uma unicidade da Shoah, incomparável a outras formas de totalitarismo brutais, vividas no mesmo Século XX. Contudo, essa unicidade parece fadada a pairar como risco constante de eleição deste ou daquele grupo humano, a cada vez, por não ter sido suficientemente analisado aquele horror inominável, nem transformado em fonte de compreensão para que não mais se repita. A ponto, por exemplo, de ainda existir quem tente negar sua existência histórica, como será tratado na seção seguinte.

Compreendendo ou não, detendo-se na análise ou não, pode-se dizer que, atualmente, cada um da humanidade pode dizer o mesmo que Elie Wiesel – estamos vivos, afinal, porque outros morreram em nosso lugar, ou de nossos pais, de nossos avós. Porque um grupo humano foi escolhido ali como se não fosse merecedor de viver, de habitar o planeta; mas poderia ter sido outro, qualquer outro, uma vez que nada justifica a lógica mortal e sistemática do genocídio cometido<sup>6</sup>.

Ou seja, nem mesmo monumentos e museus erguidos em memória da Shoah, em diferentes locais do mundo, poderiam dar conta desse processo de desumanização que atingiu, de modos distintos, as vítimas fatais e mesmo seus algozes – mas que a ambos atingiu, como analisa Kelman (1973). Análises de Habermas durante os debates sobre a construção de um monumento às vítimas do regime nazista, em Berlim, trazem

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, o livro de Arendt traz contribuição inestimável à compreensão, em especial em suas páginas finais, relativas aos termos da sentença de condenação de Eichmann (e não à sentença em si), comparando a que foi escrita e a que, ao ver da filósofa, deveria ter sido escrita.

contribuições para a compreensão de como encarar, ou como olvidar, a presença da violência no passado e sua elaboração na memória coletiva pode fazer diferença.

### **Habermas e o monumento em Berlim**

No caso da Alemanha, a decisão de erigir um monumento às vítimas do regime nazista, ou especificamente às vítimas do Holocausto, pode ser considerada uma situação-limite. Indica, assim, como é possível a um Estado fazer, em dado momento, a re-flexão sobre as ações que praticou em outro momento. Essa possibilidade se dá, sobretudo, ao considerar que historicamente há diferentes composições do pensamento do povo, em diferentes momentos, assim como diferentes responsáveis pela governança do Estado, ao longo da história.

Por isso a discussão que Habermas<sup>7</sup> faz sobre a construção do monumento aos judeus assassinados na Europa, durante os debates públicos havidos sobre essa iniciativa, pode contribuir para a melhor compreensão da relevância das investigações, audiências e análises, ainda que tardias, sobre toda a violência que a ditadura praticou e semeou na sociedade brasileira e, de modo especial, das marcas que deixou, impunemente, no Estado, de tal modo que, ainda na atualidade, pode se encontrar as repercussões e seguidores das piores práticas, como a tortura. Auxilia também, para refletir sobre essa mesma violência e porque tem sido tão difícil avançar apurações e elaborar reflexões públicas.

Habermas trouxe sua análise antes da decisão do Parlamento alemão de erigi-lo, do desenvolvimento do projeto e de sua efetiva construção – sendo relevante lembrar, aqui, que atualmente o monumento já foi construído em Berlim, sendo ponto referencial na cidade. No texto significativamente intitulado “De dedo em riste”, Habermas (2003) desenvolve questões sobre: o sentido do monumento, quem deve erigi-lo, sua finalidade e seus destinatários, sua forma, exigências envolvidas e a quem dedicá-lo.

---

7 Este artigo é parte de uma investigação mais extensa, a qual inclui outros estudos de Habermas, em especial suas análises e debates sobre o quanto a Alemanha tratou de modo adequado (e se o fez de modo suficiente) o trauma e as dívidas do nazismo, o que vale dizer, a ruptura com a civilização provocada por aquelas políticas de Estado. Da mesma forma, a obra de Adorno, Horkheimer e colaboradores traz relevantes questões, que representam em boa medida as bases da obra de Habermas, assim como voltam-se para o foco da educação, como o conjunto de conferências que Adorno proferiu na BBC de Londres, reunidas na obra Educação e emancipação (ADORNO, ) Contudo, devido ao escopo deste artigo, deixamos esse debate para futuros trabalhos.

A direção e o sentido destacam-se na análise: trata-se de um monumento contra. Ao contrário dos monumentos que procuram destacar e louvar feitos e pessoas, esse monumento volta-se contra o crime e os criminosos (HABERMAS), por isso se trata de uma situação-limite. Quem propõe o monumento não são os herdeiros das vítimas ou dos sobreviventes para homenageá-los, como ocorreu em tantas outras partes do mundo. Mas são os herdeiros dos perpetradores do genocídio que propõem uma representação material da violência cruenta e fatal cometida.

Houve pensadores alemães que questionaram: “não se pode erguer um monumento à própria vergonha” (HABERMAS, p. 70). Ou, em outras palavras: “não se pode erguer um monumento à própria infâmia” (HABERMAS, p. 80)<sup>8</sup>.

Lembra Habermas que o conjunto das catástrofes do século XX – ao que é possível acrescentar as do início do século XXI – “colocou em xeque quase todas as tradições nacionais” (HABERMAS, p. 62). De todos os debates provindos de escândalos e traumas, Habermas destaca que uma pergunta crescentemente virulenta colocou-se como *única*, com força para formar e mudar mentalidades. Em suas palavras (HABERMAS, p.63):

Será que nós, que somos cidadãos da República Federal da Alemanha e que herdamos política, jurídica e culturalmente o Estado e a sociedade da ‘geração dos réus’, somos historicamente responsáveis pelas consequências de suas ações? Será que transformamos explicitamente a recordação autocrítica de Auschwitz num dos componentes de nossa autocompreensão política? Será que aceitamos como elemento de uma identidade nacional rompida a responsabilidade política inquietadora que advém aos descendentes pelo fato de os alemães terem praticado, apoiado ou tolerado uma ruptura na civilização?”

O particular interesse, que esse monumento desperta, além da proposta e do debate sobre sua construção ter ocorrido após a reunificação da Alemanha<sup>9</sup>, guarda ligação com sua vocação a provocar a reflexividade, com o que contribui para operar

---

8 Habermas refere-se, de modo especial, a Hermann Lübke, Rudolf Augstein e Martin Walser, este último a quem Habermas atribui a segunda frase mencionada (HABERMAS, p. 70 e 80).

9 Vale lembrar que a reunificação da Alemanha, tendo como marco simbólico a Queda do Muro de Berlim, é em si fato relevante, que se apresenta historicamente como um dos sinalizadores do fim da bipolaridade na política internacional.

uma mudança de consciência, afetando o político e o social, ao opor-se ao sentido automático e automatizado que em geral está presente nos monumentos, assim também se contrapondo “à incorporação e à atualização ritualizadora de um evento de significado existencial” (HABERMAS, p. 80).

Entendendo o monumento como uma ponte entre o passado e o futuro, ainda que não estivesse claro qual geração seria responsável por lançá-la (HABERMAS, p.66), destaca-se com clareza a autoria do monumento e a ética que se pretende alcançar:

A partir do momento em que os descendentes alemães dos réus erigem um monumento às vítimas judias, não se pode mais manter a perspectiva etnocêntrica que até hoje orientou a conscientização auto-referencial acerca da própria origem histórica.

Habermas afirma que, do mesmo modo, em sua análise, o monumento não poderia dirigir-se exclusivamente aos judeus, pois a escolha de um grupo significaria não apenas o lugar especial desempenhado por esse dado grupo, na relação com aquela Alemanha e aqueles alemães – relevância especial que foi atribuída aos judeus, como afirma Habermas (p. 73). Mas que seria também, e de modo decisivo, mais uma hierarquização entre os seres humanos que foram vitimados durante aquela ruptura com a civilização, escalonados durante a Segunda Guerra, mas todos seguindo o mesmo destino mortal. Semelhante hierarquização e esquecimento significaria algo como executá-los uma segunda vez ou expô-los, e a seus descendentes, à vergonha do abandono no reconhecimento de que sofreram um crime. A exortação de Habermas foi ouvida, e o monumento veio a ser denominado “Memorial às Vítimas da Guerra e da Dominação Violenta”.

Mas aqueles que defendiam que o monumento não fosse construído seriam movidos por uma questão ligada a “os olhares embaraçosos dos outros”? (HABERMAS, p.80). Absolutamente não. O que está em jogo é a autocompreensão e autoconsciência que propiciam lidar com a ideia de “uma inclusão que ultrapassa fronteiras” (HABERMAS, p.80), para incluir outros e outras fora da usual e desejada referência a um passado monumental – e falso:

Trata-se de alargar o olhar que a cultura dos monumentos de guerra até agora dirigiu ao destino doloroso dos próprios mortos: doravante ela deve

incluir também as vítimas que as ações e omissões dos próprios pais e avós transformaram em estrangeiros encerrados num gueto, humilhados e mortos”. (HABERMAS, p.80).

Haveria um caráter educativo nesse monumento, em Berlim? Nos muitos debates e análises, reiterou-se por diversas vezes que a discussão pública, travada de modo aberto por anos, com seriedade e circunspeção, ácida e sem concessões, teria sido, em si, tão ou mais relevante e teria atingido tão ou mais plenamente o sentido que a própria obra, afetando a autoconsciência dos alemães, como povo. Mesmo assim, ao monumento reservou-se um papel educativo no plano da sociedade, que extrapola o que outras agências sociais, inclusive a escola poderiam oferecer – e, mais ainda, que podem de suas repercussões se beneficiarem:

O (...) projeto de construção de um monumento em Berlim para recordar os mortos revela que a memória cultural de uma nação de cidadãos não se desenvolve apenas através do *medium* discursivo do ensino, da tradição literária ou da pedagogia dos museus ou locais comemorativos; tudo indica que ela exige, além disso, uma representação e uma ritualização simbólica. (HABERMAS, p. 98).

A partir desse marco reflexivo, este artigo passa agora a analisar, ainda que brevemente, as bases político-culturais de casos ligados ao Brasil e à escola brasileira para verificar se há como identificar o olvido da memória histórica nacional como base de uma vivência escolar que demora a estabelecer-se de fato como convivência.

### **Pluralidade e consciência histórica: do olvido nacional a questões para a educação e a conquista do território escolar**

O objetivo de compartilhar o debate sobre o monumento aos judeus assassinados na Europa, de Berlim, foi o de propiciar um exemplo de debate mais árduo e mais complexo do que aquele que se travou e ainda se trava no Brasil com relação à criação da Comissão Nacional da Verdade, em 2012. De fato, a criação dessa Comissão representou uma conquista, ainda que tardia, de todos e todas que entendem que é preciso trazer o

passado à luz para melhor viver o presente e melhor vislumbrar o futuro. A exemplo das discussões na Alemanha sobre o citado monumento de Berlim, as ácidas discussões travadas no Brasil sobre a Comissão, antes de sua criação e já durante sua atuação, são em si educativas, no que se refere a explicitar e ajudar a compreender a dificuldade que se tem no Brasil para encarar o passado, extraindo, então, os fatos que subsidiam a construção e a compreensão da história<sup>10</sup>.

É exemplar também do olvido nacional, aquele que se lança por sobre as vítimas advindas das políticas coloniais e das políticas de dominação, no âmbito do Brasil já como país livre a partir de 1822. Semelhante olvido infiltrou-se historicamente na escola, fosse por meio da política de livros didáticos comprometidos com o esquecimento e a omissão, fosse por meio de (falta de) políticas de formação de professores e professoras<sup>11</sup>.

A questão indígena, por um lado, para tentar denominar de modo amplo e abrangente algo complexo e inapreensível em poucas palavras, é alvo sistemático de má compreensão e mesmo de ignorância. Poucos são os que sabem, ainda, que há cerca de 250 grupos indígenas no País, falando mais de 180 línguas, em uma riqueza linguística incomparável e distante da propalada “língua única” que seria o português. O preconceito com que se analisa temas como demarcação de terras, além de outros direitos já conquistados pelos indígenas há tempos, envolvendo identidades dos grupos indígenas e, não raro, sua autonomia, são desprezados e tratados como estranhos (quando não, deletérios) ao conjunto da cidadania brasileira.

O lamentável episódio envolvendo jovens filhos de autoridades em Brasília, no qual foi queimado o índio Galdino, enquanto dormia, é exemplo dessa barbárie que persiste, sonogando informação e formação às crianças e jovens, que poderiam dirigir-se a todos e todas da cidadania de modo digno e igualitário, em vez de encontrarem

---

10 Outro exemplo da política de olvido foi a implosão do Carandiru em dezembro de 2002 e a construção de um parque no local, em vez de se garantir a manutenção do espaço para que pudesse rememorar o que ficou conhecido como “o massacre do Carandiru”, ocorrido dez anos antes, em outubro de 1992, durante o qual foram brutalmente assassinados 111 presidiários do Pavilhão Nove, da Casa de Detenção, pela ação da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Ver a esse respeito “Ascensão e queda do Carandiru: da primeira pedra ao massacre” in O Estado de São Paulo (2011). <http://blogs.estadao.com.br/arquivo/2011/05/13/ascensao-e-queda-do-carandiru-da-primeira-pedra-a-implosao/>.

11 Esse momento em que se realizam conferências preparatórias para a CONAE – Conferência Nacional de Educação, a ocorrer em 2014, é especialmente oportuno para pensar como incluir nas políticas de formação de professores e professoras temas ligados à memória coletiva, articulando-os com a convivência cotidiana na escola e conteúdos não apenas cognitivos, mas em especial atitudinais.

supostas desculpas para comportamentos criminosos, como fizeram aqueles jovens, que não sofreram as consequências de seu ato, agravado por seu comentário supostamente voltado a pedido de perdão póstumo a Galdino: “Pensamos que fosse um mendigo”.

A desumanização assim exposta claramente, além de indicar que funciona de modo precário a imagem popular da proteção de organismos internacionais aos indígenas, envolve também esse tipo de hierarquização formal, burocrática, entre seres humanos, que não guarda relação com respeito aos direitos e reconhecimento da humanidade dessas pessoas, indígenas e mendigos, vítimas de um sistema que aniquila o ser humano ou pouco a pouco, ou em uma golfada.

Mesmo a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade, em todas as escolas do Brasil, em todos os níveis, da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ainda encontra resistência e falta de adequação da formação de professores e professoras para que possam cumprir essa obrigatoriedade no exercício de suas funções. Contudo, qual a abordagem que se dá ao genocídio que sofreram os indígenas, quando da colonização portuguesa em terras brasileiras?

Com relação à população negra, ou afro-descendente, a Lei nº 10.639/03 trouxe o atendimento de reivindicação antiga, relativa à inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, por muito tempo invocado pelos movimentos negros como recurso determinante na luta contra o racismo.

Entre as muitas possibilidades de análise que o tema do racismo propicia, mas que extrapolam o âmbito de um simples artigo, tomemos apenas dois exemplos, deixando a tarefa de esclarecimento aos bons e complexos artigos e livros já produzidos por pesquisadores e pesquisadoras, em especial negros e negras.

O primeiro refere-se a um quadro comparativo entre negros e não-negros relativo à permanência na escola, produzido pelo IPEA, em pesquisa desenvolvida por Ricardo Henriques (2001). Já muito divulgado, esse quadro que corresponde a um período de 50 anos, demonstra de modo inegável como a escolarização da população negra deu-se em uma curva paralela, diversos pontos abaixo da população não-negra, mantendo-se nesse ponto inferior de modo sistemática e paralelamente simétrico e distante, ao longo das cinco décadas, ou meio século, estudadas.

Ou seja, quando houve melhoria no nível de escolarização da população não-negra, a população negra acompanhou a melhoria, porém mantendo-se equidistante

em muitos pontos dos ganhos escolares dos não-negros. Não se registrou, em nenhum momento desse longo período, qualquer alteração da curva da escolarização dos negros que indicasse qualquer sinal de aproximação, progressiva ou em salto, às aquisições escolares dos não-negros, que a tirasse desse paralelo de linhas que pareciam rumar para o ponto de jamais se encontrarem.

Mesmo frente à inegável evidência, os opositores das políticas afirmativas muitas vezes continuaram alegando que tudo se resumia à capacidade de desempenho, e não a um sistema socioeconômico que, antes e durante o tempo escolar, condicionou o acesso, o rendimento e a própria permanência na escola.<sup>12</sup>

O segundo refere-se à conquista dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, que representou a adoção, na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º, XLII, do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Contudo, quando se pergunta quantos já foram condenados por racismo, escasseiam os exemplos. Mas há um exemplo, o primeiro caso de condenação por racismo, julgado pelo Supremo Tribunal Federal, que teve profundo caráter educativo. Trata-se do “Caso Ellwanger”, como ficou conhecido, relativo ao editor Siegfried Ellwanger, da editora Revisão, de livros que negam o Holocausto.

Após condenação nas sucessivas cortes, iniciando em 1990, com a condenação no Rio Grande do Sul, referendada depois pelo Superior Tribunal de Justiça, ao chegar ao STF trouxe a possibilidade de um debate de largo alcance para o caso brasileiro. A defesa do editor tentou alegar que não poderia ser responsabilizado por racismo, mas por um delito “contra os judeus, contra o judaísmo, contra a comunidade judaica”. Buscava, assim, evitar que o crime fosse considerado imprescritível.

É importante ressaltar que a vitória da Justiça deu-se com folga, por oito votos a três, tendo votado contra a concessão de hábeas corpus, portanto pela condenação do editor, os ministros Maurício Corrêa, Celso de Mello, Gilmar Mendes, Carlos Velloso, Nelson Jobim, Ellen Gracie, Antônio Cézár Peluso e Sepúlveda Pertence, pela ordem em que pronunciaram seus votos.

Tratando-se de caso histórico, pareceres de juristas do porte de Miguel Reale Júnior e Celso Lafer subsidiaram os trabalhos, assim como ensaios de acadêmicos do campo da antropologia e da linguística, além de religiosos e líderes comunitários e de

---

12 Ver, por exemplo, FISCHMANN, 2005.



movimentos sociais. A dedicação dos magistrados à análise dos pareceres demonstrou que o avanço científico tem papel insubstituível na busca da verdade, em prol da justiça, como se observa na publicação do Supremo Tribunal Federal (2002), reunindo os votos proferidos no julgamento.

Ou seja, para além da indignação ao deparar com inverdades afirmadas como se fossem fatos históricos para pregar o racismo e o ódio contra grupos humanos, a manifestação do magistrado precisou e valeu-se do embasamento que a construção científica do conhecimento tem a oferecer.

O julgamento mostrou também os limites das alegações em prol da liberdade de expressão. Artigo do eminente jurista Tercio Sampaio Ferraz Jr. (2003), compara ciência e retórica. Lembra que “quem faz ciência sujeita-se ao julgamento da verdade e do erro”. Contudo “quem faz retórica não pode eximir-se da responsabilidade por suas intenções e mesmo pelas consequências até criminosas de suas opiniões”.

Para os fins buscados neste artigo, vale lembrar que em parecer do jurista Celso Lafer como *amicus curiae*, a questão do direito dos mortos à memória e à dignidade foi invocado em meio a outras reflexões e argumentos relevantes, lecionando sobre o porquê de ser o racismo um crime imprescritível, na Constituição Federal de 1988:

Existe um nexo estreito entre a imprescritibilidade, esse tempo jurídico que se escoia sem encontrar termo, e a memória, apelo do passado à disposição dos vivos, triunfo da lembrança sobre o esquecimento, como explica Alain Laquière (*Le Debat de 1964 sur l'imprescriptibilité des crimes contre l'humanité, in Droits*, 31, 2000, p. 19). (LAFER, p. 89).

Continua, ainda, Lafer ampliando a análise e trazendo o tema da memória, apropriadamente, porém, aquela que existe sem compartilhamento, sem a busca de reconciliação entre o passado, o presente e o futuro, que é memória de injustiça que a vítima carrega, sem que o perpetrador, ou seus herdeiros, a escute:

A memória das práticas racistas que dificultaram, na História do Brasil, a criação de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos – valores supremos do País consagrados no Preâmbulo da Constituição – é o que o Constituinte quis preservar, para impedir sua reincidência. Por

isso conferiu, no art. 5º, LXII, ao crime da prática do racismo o peso e a gravidade da imprescritibilidade. (LAFER, p. 89).

As medidas mencionadas, relativas à conquista do espaço da escola nas temáticas tratadas, assim como as políticas afirmativas para ingresso no ensino superior, que segue em pleno processo de aplicação nos diferentes estados do Brasil, indicam a morosidade com que o País lida com populações inteiras historicamente excluídas de oportunidades as mais diversas, expostas a riscos, vulnerabilizadas em escala das macropolíticas e das micropolíticas também, no cotidiano abrasivo e devastador a que viveram – e ainda vivem – a maioria das crianças e jovens indígenas, assim como crianças e jovens negras e negros.

Como é o caso também das escolas de fronteira, nas quais se pratica o bilinguismo e, frequentemente, o multilinguismo, pela presença de crianças dos países vizinhos que falam castelhano e, muitas vezes de grupos indígenas que falam o guarani, ou outras línguas indígenas, o que leva os estudantes dessas escolas, assim como docentes, a falarem o conjunto das línguas pela convivência, ainda que não formalmente ensinadas. As mencionadas escolas são, em geral, alvo de total desconhecimento de professores, professoras e mesmo pesquisadores de outras regiões, como nas grandes metrópoles, que se esquecem que o País tem limites e fronteiras por meio das quais se relaciona com países vizinhos, ficando muitas vezes a escola em meio a um exercício informal de relações internacionais.

Qual a lembrança que há desses grupos? Como, por exemplo, são tratadas populações ribeirinhas na Amazônia, para citar apenas um dos grupos humanos que constroem o cotidiano de regiões brasileiras, em termos culturais, sociais e econômicos, distribuídos pela dimensão continental do Brasil, e que são lembrados, quando muito, em algum noticiário especial de televisão, devidamente glamourizadas e frequentemente “infantilizadas”, como se fossem “puras” ou mesmo “ingênuas”, mas de todo modo expropriadas de sua humanidade e dignidade.

A violência histórica do Estado contra indígenas e afro-descendentes foi alvo de omissão nos conteúdos ditados por políticas escolares. Mais ainda, a omissão no reconhecimento de sua contribuição na construção histórica do País, em termos culturais, sociais e econômicos, além de significar a sonegação de informações aos estudantes dos mais distintos níveis, privando-os de uma formação cidadã adequada,

criou um estímulo adicional cumulativo ao preconceito e à discriminação praticada de modo amplo e impune na sociedade e nos órgãos do Estado, em um processo em que a escola sofria os efeitos de uma sociedade racista e discriminadora, ao mesmo tempo em que a alimentava.

Por isso, o processo de plena inclusão da voz e presença dos diferentes grupos discriminados ainda está se fazendo pelas escolas e pela sociedade, contabilizando conquistas e, ainda, frustrações<sup>13</sup>.

Nesse contexto, não é de se estranhar que tenha sido tão difícil e que ainda gere tantas resistências o estabelecimento e os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade.

A possibilidade do desvelamento de brutais violações de direitos humanos, seja pela visibilização da tortura que foi praticada de modo generalizado nos porões do poder ditatorial e ainda resiste em órgãos policiais pelo Brasil, seja pela prática histórica de racismo e genocídio contra indígenas e afro-descendentes, das mais variadas formas, ou ainda pela denúncia da presença marcante da violência contra a mulher – tudo desafia a auto-imagem construída de uma democracia racial, solidária e fraterna, que a todos acolhe. A propósito, a solidariedade é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, como estabelecido na Constituição Federal de 1988, assim como é um dos seus objetivos o combate ao racismo.

Se é verdade que por algum ponto é preciso iniciar a análise do passado, a criação tardia e ainda tomada como polêmica da Comissão Nacional da Verdade é um início, ainda que longe de atender a todo o debate que se precisa fazer no Brasil sobre as perdas e danos sofridos por populações as mais diversas, dilapidando o patrimônio humano e cultural que verdadeiramente forma este País. Cabe perguntar: como levar os processos e resultados da Comissão Nacional da Verdade às salas de aula e, antes, ao conhecimento dos professores e professoras, independentemente de disciplinas de formação e das áreas e temas a que se dediquem?

Observe-se que Habermas, ao discutir o tema de quanto o monumento é centrado nas vítimas ou nos criminosos, lembra que há caso semelhante nos Estados Unidos:

O mesmo acontece com o monumento aos mortos do Vietnã, em Washington, que não é triunfante, pois agora o olhar público tem que

---

13 Ver, por exemplo, Araújo, S., Araújo, R., Carneiro, Graúna, Molina, Munduruku e Pereira.

se dirigir a vítimas que foram transformadas em estranhos, em inimigos, humilhadas e aniquiladas como sub-humanas, como pessoas que não deveriam mais ser pessoas, através das ações e das omissões dos próprios pais e avós. E essa passagem autocrítica de fronteiras é exigida de uma nação que, devido a um compreensível embaraço, tem, além disso, má consciência com relação aos próprios mortos, mais ou menos 'privatizados'. Por isso, o sentimento de culpa dos sobreviventes em relação aos irmãos que desapareceram durante a guerra foi um motivo importante que sempre implícito nos debates autocríticos da República Federal da Alemanha." (HABERMAS, p. 71).

Como mencionado anteriormente, o sobrevivente sente culpa, o que pode ser mobilizador da reflexão que transforma a consciência. Mas se o sentimento de culpa não encontra lugar, em uma sociedade que a tudo desculpa, simplesmente, como a Lei de Anistia, no Brasil, em 1979, ou antes, com a Lei Áurea, em 1888, ou a ausência de qualquer lei que garantisse direitos básicos aos indígenas desde as viagens lusitanas de conquista, constrói-se uma sociedade sem memória, sem vínculo público de responsabilidade intergeracional, tudo devidamente privatizado ao nível individual, toda dor e perda ou todo suposto ganho, porque se a coletividade não se beneficia, não há ganho que perdure ou que o seja de modo pleno.

Em uma sociedade como essa, ainda estranha-se que a convivência escolar seja marcada por violência material e simbólica. Mas se nada acontece no campo público quando ocorrem violações, como se pode esperar que as bases da convivência no cotidiano escolar sejam plenamente respeitadas? Toda educação tem no exemplo um componente indispensável e no caso do comportamento ético, modelos adultos em que se espelhar são fundamentais para crianças e adolescentes (HORKHEIMER & ADORNO). Enquanto a sociedade e o Estado não assumirem plenamente seu papel de compreender a violência do passado, talvez melhor proposto no plural pela diversidade das vítimas sacrificadas, será difícil à escola e a seus profissionais vencerem a luta contra uma disposição psicológica ao trato mútuo, na convivência, fazer-se de modo violento. Alimentada pela mentalidade cultural e pelo olvido, pela política e pela economia, semelhante disposição só fará recrudescer.

## Referências

ADORNO, T.W. et al. *The authoritarian personality*. New York: The Norton Library, 1969. (Studies in prejudice)

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008. (Estado de sítio)

ARAÚJO, R. *Iê, Viva Meu Mestre: A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2004.

ARAÚJO, S. *Cultura e Escolas-de-Fazenda: Elementos para uma Reflexão*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2002.

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

BESANÇON, A. *Le malheur du siècle: Comunisme – Nazisme – Shoah*. Paris: Perrin, 2005.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, FEUSP, 2005.

FERRAZ-Jr., T.S. Holocausto judeu ou alemão? . *Folha de S.Paulo*, 19 de setembro de 2003, p. 1.3. Disponível em [www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200309.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1909200309.htm). Acesso em 10 set 2013.

FISCHMANN, R. Anotações para uma arqueologia de processos de publicação científica: o caso da editora Mandruvá-Cemoroc. *International Studies on Law and Education* 13/14 jan-ago 2013, p. 23-31.

FISCHMANN, R. Historical and legal remarks on cultural diversity and higher education in Brazil in the context of the school system. *Higher Education Policy - The Quarterly Journal of the International Association of Universities (IAU)*, v. 18, p. 375-395, 2005.

GRAÚNA, G. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

HABERMAS, J. *Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90 (Texto para Discussão 807)*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0807.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf) . Acesso em: 30 jul 2013.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W (org.). *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1973.

KELMAN, H.I. Kelman HC. Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*. 1973;29(4):25-61. Disponível em <http://scholar.harvard.edu/hckelman/publications/violence-without-moral-restraint-reflections-dehumanization-victims-and-victim> . Acesso em 30ago2013.

LAFER, C. Parecer - o caso Ellwanger : anti-semitismo como crime da prática do racismo. *Revista de informação legislativa*, v. 41, n. 162, p. 53-89, abr./jun. de 2004. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/948/R162-08.pdf?sequence=4> . Acesso em: 31jul2013.

MOLINA, T.S. Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-153413/> . Acesso em: 21ago2013.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, J.H.V. Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Crime de racismo e anti-semitismo: Um julgamento histórico no STF (Habeas Corpus nº 82.424/RS)*

# Entre Sobreviventes e Profetas: o que resta de Auschwitz

## **In memoriam**

Que seja rendida homenagem à abençoada memória das milhões de vítimas do nazismo, antes de qualquer palavra.

É com cuidado que adentro uma reflexão sobre a qual sempre há dúvida sobre quem está autorizado a fazê-la. Compartilho, então, a inspiração e redobrada responsabilidade na lição deixada por um dos sobreviventes da Shoá, o escritor Elie Wiesel, de memória abençoada:

“(...) E se escrevo, é para advertir o leitor que ele também não compreenderá. Você não compreenderá, você nunca compreenderá, foram as palavras ouvidas por toda parte durante o reinado da noite. Eu só posso ecoá-las. Vocês, que nunca viveram sob um céu de sangue, nunca saberão como era aquilo. Mesmo se lessem todos os livros jamais escritos, mesmo se ouvissem todos os testemunhos jamais prestados, vocês permaneceriam do lado de cá do muro, jamais veriam de longe a agonia e morte de um povo, através da tela de uma lembrança que não é sua. (...). Tudo que sei é que Treblinka e Auschwitz não podem ser narrados. E, no entanto, eu tentei. Deus sabe que tentei. (...). Quando um homem, em sua dor, se cala, diz Goethe, então Deus lhe dá forças para cantar suas tristezas. A partir desse momento, ele não pode mais optar por cantar, seja seu canto ouvido ou não. O que importa é lutar contra o silêncio com palavras, ou através de outra forma de silêncio. O que importa é juntar, aqui e ali, um sorriso,

uma lágrima, uma palavra, e assim justificar a fé há muito depositada por tantas vítimas.

Por que escrevo? Para arrancar do esquecimento essas vítimas. Para ajudar os mortos a derrotar a morte”. (Wiesel, 1994).

## Apresentação

A obra *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*, integra a trilogia *Homo Sacer*, desenvolvida por Giorgio Agamben no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Embora ordenada, no subtítulo, como volume “III” da mencionada trilogia, foi publicada antes do que viria a ser o volume “II,1”, tendo seu conteúdo, de fato, papel central para se entender não apenas a trilogia, como a própria estruturação das obras de Agamben a partir do fim dos anos 1990, pelas relações entre vida nua e poder, justiça e direito, sagrado e profano, autoridade e soberania, temas centrais na compreensão do *Homo Sacer*.

Já no volume I dessa trilogia<sup>1</sup>, Agamben tomara o tema dos campos de concentração e de extermínio sob o nazismo como paradigma do estado de exceção que se transmuta em normalidade, sem questionamentos.

No volume III, objeto deste texto, evidencia-se a formação de Agamben no campo da linguística, combinada com a formação filosófico-política, no modo como se dedica aos significados e sentidos de diversos termos que precisam ser esclarecidos a cada passo que dá, para expor conceitos e argumentos que propõe, como as articulações que, entre eles, estabelece.

O estudo e análise de *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*, segue, então, o plano que passo a expor. Preliminarmente, descrevo meu primeiro contato com o conceito de *homo sacer* na obra de Agamben e a pista para chegar ao livro aqui abordado. A seguir, apresento uma síntese dos quatro capítulos do livro, capítulo a capítulo, de modo a oferecer uma visão geral da obra, oferecendo trechos e comentários de autores a que Agamben faz referência, como modo de buscar um melhor entendimento especificamente do livro aqui abordado. Finalizo com algumas considerações que

---

1 Como é objeto de capítulo específico da obra coletiva de que faz parte este texto, originalmente, obra essa denominada *Agamben em foco*, organizada por Claudio de Oliveira Ribeiro ao longo de 2016, aqui limito-me à menção da relação existente entre o volume III, de que trato, com o volume I da trilogia *Homo Sacer*.



buscam apontar possíveis continuidades, ou mesmo propor questões, em especial no que se refere a Shoá e o tema da educação.

### **Encontro com o pensamento de Agamben**

Para melhor situar meu contato prévio com o autor em foco, gostaria de mencionar que tive um primeiro contato com a obra de Agamben no primeiro semestre de 2004, em uma sessão de um seminário do Departamento de Sociologia da Universidade Harvard, quando lá estive como *Visiting Scholar e Research Scholar*, a convite do Professor Herbert. C. Kelman, renomado pesquisador do campo da psicologia política, professor emérito do Departamento de Psicologia Social, locus institucional de minha vinculação àquela Universidade.

O seminário ocorreu em momento específico, quando, a partir de fotos tiradas com seus celulares (novidade à época) pelos próprios soldados, que jocosamente posavam junto às vítimas e compartilhavam os instantâneos entre si, veio a público a denúncia de práticas de tortura por integrantes das tropas norte-americanas na prisão de Abu Ghraib, no Iraque. Era ainda o contexto do pós-11 de setembro e da denominada “guerra ao terror” que então se travava naquele país, sob o governo de George W. Bush.

Uma das fotos, tornada célebre, que é reproduzida na Figura 1, foi um dos pontos de partida do seminário, pois parecia apresentar-se como a imagem perfeita para representar o *Homo Sacer*, como proposto por Agamben.



Figura 1 – Prisioneiro com capuz, ameaçado de ser submetido a eletrochoque se caísse da caixa sobre a qual fora colocado para se equilibrar.

Fonte: Arquivos da Tortura. Senado dos Estados Unidos da América, Relatório do Comitê sobre a Tortura ([http://nsarchive.gwu.edu/torture\\_archive/report.html](http://nsarchive.gwu.edu/torture_archive/report.html))

Por um lado, a violência explícita da tortura que, fotografada por um soldado das tropas que ocupavam a região, afinal um agente da ordem, podia ser entendida como sendo tortura “autorizada”, ou um estado que deixa de ser de exceção, para ser regular, ser norma. Por outro lado, a postura escolhida para a tortura sugere, com os braços abertos, uma crucifixação simbólica. Ou seja, o sagrado torturado, quiçá assassinado, mas não sacrificado.

Complementarmente, informou-nos o professor responsável pelo seminário que Giorgio Agamben renunciara a permanecer em prestigiosa universidade norte-americana em razão dessa política de guerra externa e tensão interna em nome da “*homeland security*”.

O instigante debate sobre o *Homo Sacer I* chamou-me a atenção sobre o autor, e um breve levantamento de sua obra levou-me a adquirir imediatamente *O que resta de Auschwitz*, primeiramente em inglês, para logo encomendar o original, em italiano,

para melhor compreender aquele texto denso, complexo, cheio de nuances e num estilo “alta voltagem” presente em cada linha. Nenhuma informação era supérflua, os singelos quatro capítulos do livro mostraram-se de tal modo heurísticos, que o livro poderia ser uma armadilha em si e para si. De fato, tantos cantos escondidos e sombreados, que o autor procura provocar na reflexão, que acaba por denunciar que, felizmente, seu texto é incompleto, positivamente aberto para outros desenvolvimentos e explorações.

Uma primeira fonte de interesse e valorização da obra de Agamben deu-se, para mim, com a percepção de como seu trabalho articula, ou faz dialogar, o pensamento de Hannah Arendt com o de Michel Foucault, encontrando novas vertentes, enquanto toma antigas referências históricas para debater sobre o presente. De modo especial, no debate sobre Auschwitz, essa escolha propicia bases estruturantes para as questões que Agamben vem a levantar ao longo de sua obra a partir de 1995, para apresentar Auschwitz em especial, e os campos de concentração e extermínio sob o nazismo, em geral, como símbolo do estado de exceção que se torna regularidade, norma aceita e vivida sem questionamento.

Minha escolha metodológica para tratar do livro *O que resta de Auschwitz*, seguiu a de Agamben para compor o *corpus* de sua pesquisa, procurando aprofundar um estudo que venho revisitando ao longo de mais de doze anos. Retomei livros de sobreviventes da Shoá que já conhecia e alguns que ainda não tinha lido, tomando como critério que tivessem sido citados por Agamben. Com isso, procurei reapropriar-me dessas narrativas dos próprios sobreviventes, de modo a que, ao reler o livro para escrever este capítulo, pudesse seguir de modo a melhor entender os passos e escolhas de Agamben, apresentadas a seguir.

### **Como se compõe o livro?**

A edição brasileira de *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*, publicada pela primeira vez pela Boitempo Editorial em 2008, traz apresentação da filósofa Jeanne Marie Gagnebin, que traz sua visão de pontos centrais do livro, o qual identifica como ocupando lugar “intermediário e singular” na obra de Agamben. Trata-se de um estudo que pode servir de leitura preliminar, sendo de fato mais do que uma apresentação, cabendo também debater as abordagens que a filósofa escolhe para tratar da obra.

O livro é composto por quatro capítulos, precedidos de uma “advertência”, como denominado pelo autor. Essa advertência é indispensável para a leitura da obra, pois corresponde a tomadas de posição do autor em relação a determinados temas, de modo a situar o que busca com o livro, como também o que decidiu que não deveria fazer. Considera, assim, que as bases históricas sobre as circunstâncias, bem como os fatos sobre como se deu a Shoá estão bem estabelecidas, ressaltado que assim é, ainda que venha a ser possível prosseguir com mais estudos e iluminar novos aspectos históricos ainda não abordados. Ressalta que, ao contrário das bases históricas, o significado ético e político do que ocorreu, “o sentido e as razões do comportamento dos carrascos e das vítimas” (p. 20) tem sido pouco explorado.

Agamben propõe que se tome seu livro como “um comentário perpétuo sobre o testemunho” (p. 21), identificando a dificuldade do testemunho sobre Auschwitz, ou o que denomina como sendo a aporia de Auschwitz: “uma realidade que excede necessariamente os seus elementos factuais” (p.20). Denuncia também o “querer entender demais e demasiado rápido” por parte dos que atuam como “sacralizadores baratos”, com “explicação para tudo” (p.20), ressaltando a importância de separar-se e manter distância dessa atitude. Propõe como central a reflexão sobre como foi dado testemunho, sobre algo que não poderia ser testemunhado, por se tratar de algo mais, e situado além, do que pode ser chamado de “os fatos”. Propõe-se, então, como objetivo “(...) minimamente fincar cá e lá algumas estacas que eventualmente poderão orientar os futuros cartógrafos da nova terra ética” (p. 21). Ou “retificar alguns termos”, como modo de “escutar o não-dito” (p.21), nesse território tão complexo de testemunhos, submetidos tanto a interpretações precárias, quanto de silêncios.

Feita a advertência, Agamben distribui seu estudo e reflexões em quatro capítulos, de títulos curtos e diretos, que servirão também para estruturar, a seguir, este capítulo, a saber:

1. A testemunha
2. O “muçulmano”
3. A vergonha, ou do sujeito
4. O arquivo e o testemunho

## A testemunha

Ao propor como centro do primeiro capítulo a discussão sobre a testemunha, Agamben destaca inicialmente como, para muitos prisioneiros dos campos, tornar-se testemunha foi motivação suficiente para lutar para sobreviver. Embora Primo Levi seja tomado como testemunha exemplar por Agamben ao longo de todo o livro, o capítulo sobre a testemunha é o momento em que mais se vê a presença das narrativas de outros sobreviventes.

O capítulo segue com diversas discussões, trazendo como abordagem a diferenciação e mesmo confrontação de alguns termos em duplas. Trabalha assim a etimologia de duas palavras latinas que podem ser utilizadas para explicar a palavra “testemunha”, diferindo no tipo de envolvimento de quem é essa testemunha, como se situa no ou em face do evento do qual se trata. Dessa forma, *terstis*, no qual a testemunha é um terceiro em relação ao havido, e *superstes*, referindo-se a quem viveu todo o evento, do começo até o fim, e é testemunha a partir dessa condição.

Como julgamentos são situações que pedem testemunhas, analisa a relação entre justiça e direito. A meu ver, o modo como Agamben apresenta e debate essa distinção é uma das “estacas” para a cartografia da “nova terra ética” que anunciou em sua “advertência” inicial. Fazendo aqui síntese muito apertada dos argumentos, sua reflexão leva a lembrar que o direito não pode pretender esgotar a efetivação da justiça e da verdade; se o pretender fazer, fracassa.

Ao debater o sentido do julgamento e do processo (trazendo Kafka) como fim em si, Agamben indica como a errônea percepção de que os processos e julgamentos de Nuremberg teriam esgotado o tema da justiça em relação à Shoá; ou seja, teriam resolvido o problema ético do que ocorreu nos campos nazistas de extermínio, como o caso de Auschwitz. Audacioso, afirma que o julgamento e enforcamento de Eichmann em Jerusalém trouxe à tona como Nuremberg havia sido insuficiente e, ainda assim, considerado como bom o bastante. Tanto foi assim, que desencadeou novos julgamentos na Alemanha.

Segue adiante, indicando a frequente confusão entre direito e moral, e entre teologia e direito, que resulta na confusão entre responsabilidade e culpa, facilmente levando tudo para as águas do direito, ainda que inapropriadamente. Na confusão entre

teologia e direito, toma o caso de Hans Jonas, discípulo de Heidegger que rompeu com Hannah Arendt quando a filósofa publicou Eichmann em Jerusalém, quando em seu discurso de aceitação de prêmio, trata o tema da responsabilidade de Deus frente à Shoá com o que Agamben identifica como insuficiência e opacidade (Agamben, p.32), não deixando também de criticar Lèvinas e sua proposta do “*sponsor* como gesto ético por excelência” (Agamben, p.32),

No vão entre responsabilidade e culpa, Agamben trabalha o tema do que denomina “zona cinzenta”, trazendo exemplos acerca dos quais se tem dificuldade de imaginar o que seriam, e como se resolveram ou não. Um deles, o caso dos *Sonderkommando*, grupos de judeus que eram selecionados nos campos de extermínio para preparar as vítimas para a câmara de gás, acionar o funcionamento do gás, e a seguir retirar os corpos dos mortos recém executados, separando dentes de ouro, cabelos das mulheres, e o que mais tivesse valor de mercado, apesar da origem, cuidando depois, finalmente, da cremação dos corpos<sup>2</sup>. Estigmatizados como traidores dos judeus e colaboradores dos nazistas, Agamben retoma, nos testemunhos, como membros do *Sonderkommando* expressavam o horror que viviam por serem obrigados a essa situação. Ou seja, a zona cinzenta tanto poderia aparentar algo melhor do que era de fato, como poderia ocultar algum bem possível.

O debate seguinte que Agamben propõe, encaminhando a finalização do primeiro capítulo, é o equívoco do uso do termo “mártir” para tratar das vítimas do nazismo, como do uso do termo holocausto, vinculado à ideia de sacrifício. Agamben detém-se na análise do início do uso dessas expressões, para propor como mais apropriado, por ser expressão do havido, que se diga “shoá”, devastação, catástrofe (p.40). Após semelhante debate, Agamben informa que não usará o termo holocausto e que entende que utilizá-lo equivale a ignorância ou insensibilidade (p.40).

O capítulo termina com a discussão dos limites do testemunho, já que a única testemunha é a que foi até o fim, sendo executada e não podendo falar de dentro da morte. Qual a linguagem que se pode utilizar para algo que não foi vivido até o fim? Qual o papel das testemunhas que falam, então, em nome dos que morreram? Agamben

---

2 Sobre esses grupos dentro dos campos de extermínio, recomendo o belíssimo filme húngaro *O filho de Saul*, do diretor László Nemes, que recebeu o Oscar de melhor filme estrangeiro, e diversas outras premiações.

aponta para uma perspectiva profética, de quem não sendo a Luz, dela dá testemunho. Retornarei a este ponto na sessão final deste capítulo, pelos desdobramentos que indica e pela abordagem e tratamento original adotados por Agamben.

## O “muçulmano”

Enquanto o primeiro capítulo é dedicado a esclarecer e discutir conceitos e temas fundamentais para a compreensão da obra, o segundo capítulo de *O que resta de Auschwitz* traz o que Agamben identifica como o cerne da desumanização dos aprisionados, aqueles que, na linguagem dos campos era denominado *der “Muselmann”*, o muçulmano.

São duas as referências tomadas para essa discussão. Como abordagem filosófica perpassando o estudo, está o conceito de biopoder proposto por Michel Foucault, em direção ao qual Agamben encaminha o capítulo, explicitando-o ao final. Como referência factual, são oferecidos os testemunhos dos sobreviventes que mencionam os “Muçulmanos” nos campos, assim como as possíveis origens dessa denominação adotada pelos prisioneiros, sendo a mais comum a que atribuía à posição corporal encurvada pela fome, pela dor, como parecendo, visto a distância, reproduzir a posição da reza islâmica.

O que foram os “Muçulmanos”? Primo Levi, em seu livro *É isto um homem*, que constitui um marco do testemunho de sobreviventes, sendo o autor eleito por Agamben como seu principal “informante”, esclarece em uma nota de rodapé: “Com essa palavra, ‘*Muselmann*’, os veteranos do Campo designavam os fracos, os ineptos, os destinados à ‘seleção’”. (Levi, 1988, p.89).

Para Agamben, Primo Levi é uma testemunha soberba, não apenas pela qualidade e volume de seus testemunhos, como em especial pela intenção que expressa ao incluir em suas narrativas o que acontecia aos “*Muçulmanos*”, propondo-se mesmo a ser a testemunha que eles não haviam podido ser de si mesmos. Agamben aponta que outros sobreviventes que registraram seus testemunhos mencionaram brevemente os “Muçulmanos”, e mesmo, em alguns casos, explicitando a decisão de não os incluir em seus relatos. Mas se percebe que seria impossível renegar sua existência nos campos.

Agamben dedica-se a expor evidências das muitas ocasiões em que se procurou esconder os “Muçulmanos”, em que foram deixados como parte de um cenário macabro

como foi o dos campos de extermínio. Ou testemunhas e autores que os relegaram a uma simples menção. Essa dificuldade e desconforto de muitos e diversos, de sobreviventes testemunhas aos documentaristas da BBC que registraram a situação dos campos logo após sua libertação por soldados soviéticos, indica seu papel central para se compreender o que chegou a ser feito do ser humano em Auschwitz, resumido na questão-título do livro seminal de Primo Levi: “*É isto um homem?*”.

Da dedicada análise de Agamben nesse capítulo, destaco um exemplo a que ele se refere. Trata-se de Bruno Bettelheim. Ainda que lembrando que Bettelheim foi prisioneiro em fase anterior ao pior da barbárie, tendo sido libertado por interferência de Eleanor Roosevelt, psicólogo afamado que já era então, o fato é que sua permanência como prisioneiro foi de pelo menos um ano, deixando marcas profundas. Como Jean Améry, um dos sobreviventes em cujo testemunho Agamben também se fundamenta, Bettelheim veio a cometer suicídio muito tempo depois de sua libertação. Embora os que tratam sobre sua vida avaliem que a morte da esposa e a solidão daí decorrente tenham sido o golpe decisivo para sua decisão, há quem avalie a permanência. no íntimo desses sobreviventes, da experiência do campo, das condições inumanas e do desespero com o qual lutavam a cada dia para sobreviver<sup>3</sup>.

No belíssimo livro “*O coração informado*”, Bettelheim traz descrições do que viu no campo, de sua chegada até sua saída, informando que decidira fazer observações e anotações mentais, já que não dispunha de material para escrita. Afirma que, manter a postura de pesquisador que vivia antes do campo, ajudou-o a sobreviver às condições inomináveis do campo.

Jean Améry, ao contrário, afirma que os intelectuais “se revoltavam diante da impotência do pensamento” (p.39), de não poder comprovar a crença “de que não pode existir aquilo que não deve existir” (p.39). É incisivo:

O pensamento analítico-racional no campo de concentração, particularmente em Auschwitz, além de não servir para nada, conduzia, ao contrário, a uma trágica dialética de autodestruição. (Améry, 2013, p. 38)

---

<sup>3</sup> No Brasil, há o tristemente célebre caso de Frei Tito, dominicano torturado pela ditadura que se instalou no Brasil em 1964, e que levado a viver em um convento fora do País, mesmo com acompanhamento médico, era atormentado pelas lembranças das sevícias, a ponto de não resistir, chegando ao suicídio.



Contudo, Bettelheim parece não ter correspondido a essa percepção de Améry, pois não apenas em seus testemunhos incluiu como procedia a observações analíticas de seus companheiros de campo, para resistir, como desenvolveu um estudo que foi inovador, à época, sobre autismo, com base no que observou nos campos, notadamente em relação aos “Muçulmanos”. Bettelheim afirma:

Embora, desde o início, fosse grande meu interesse pessoal, somente me senti plenamente envolvido no momento em que os problemas humanos e teóricos se converteram numa questão exclusivamente pessoal e isso aconteceu quando Anna veio viver conosco. Apesar de Anna não ser uma criança dos campos de concentração alemães, o relato de sua vida evocou em minha mente, com nitidez, imagens desse tipo. Através dela, o fenômeno dos campos de concentração, que por tanto tempo dominaram meu interesse pessoal e teórico [1943, 1960], passou, de certo modo, a vincular-se a meu trabalho diário, ao tratamento de crianças gravemente perturbadas. (Bettelheim, 1987, p.70).

Publicou, então, o livro “*A fortaleza vazia*”, que se tornou referência sobre o tema, tratando-se da obra que Agamben menciona para tratar sobre como a noção de situação-limite para os “Muçulmanos” pode ser importante para compreender outras situações extremas da condição humana. Ou seja, Agamben indica que há muito do humano que pode ser melhor compreendido, se for melhor estudado o que viveram e foram os “Muçulmanos” nos campos. Além disso, não desviar deles o olhar, nem mesmo após o tempo decorrido, corresponde também a não renovar a condenação e tratamento desumano que receberam dos nazistas; mais, e mesmo ao contrário, como faz Agamben inspirado na atitude de Primo Levi, trata-se de encontra-los e promover a possibilidade de seu testemunho – o que o quarto capítulo do livro desenvolverá.

A propósito, Levi afirma que o “Muçulmano” é a única “testemunha integral”. Agamben reforça essa tese, ao tratar do que denomina “paradoxo de Levi”, sendo “o homem o que pode sobreviver ao homem” (Agamben, p. 87). A dinâmica do campo é de vida e de morte, mas não com uma cisão perceptível, e sim como um contínuo, no qual o “Muçulmano” representaria um espectro no qual a vida já é morte e a morte ainda é vida.

É no contexto desse paradoxo que envolve os “Muçulmanos”, que Agamben traz o tema do biopoder ou da biopolítica, como foi proposto e desenvolvido por Foucault. É um momento importante da obra, por articular o tema dos campos de extermínio nazistas com essa abordagem da biopolítica que traz, em si, mais uma daquelas estacas definidoras da nova terra ética, antes mencionada.

Assim, Agamben afirma, apoiando-se em Foucault, que o campo (de extermínio, de concentração) é o espaço biopolítico absoluto, onde a vida humana está além de qualquer identidade biopolítica atribuível, sendo que “a morte, nesse ponto, é um simples epifenômeno”. (Agamben, p. 91). A discussão será aprofundada por Agamben, como também neste trabalho, no último capítulo.

### **A vergonha, ou do sujeito**

Depois de colocar o foco no “Muçulmano” como a testemunha integral, e no campo como espaço biopolítico absoluto, Agamben adentra o tema da culpa e da responsabilidade, com foco no sobrevivente.

Recorda que o sentimento de culpa e a vergonha, além de se tratar de um *locus classicus* nas situações dramáticas que envolvem alguém que sobreviveu, é também encontrado nos diferentes testemunhos de sobreviventes da Shoá que compõem o material sobre o qual Agamben debruçou-se em sua investigação.

Ao longo do capítulo são apresentadas diferentes percepções e sentimentos de diferentes sobreviventes, frente ao que foi vivido coletiva e individualmente no campo e a ter, em meio a tudo, sobrevivido. Agamben identifica três posicionamentos principais.

No primeiro, o sentimento de culpa e vergonha compõe o testemunho, frequentemente incluindo a afirmação de que, para sobreviver, foi necessário alguém outro morrer.

Um segundo posicionamento, em geral ligado a testemunhos apresentados em tempo bem posterior ao momento da libertação do campo, traz uma negativa quanto a sentir qualquer vergonha, culpa ou responsabilidade, apresentando sempre uma autojustificativa.

Já o terceiro posicionamento, rejeita a assunção da culpa ou responsabilidade em nível individual, assim como não se sente em condição de negar a vergonha. Encaminha-

se então para a solução da culpa coletiva, que, lembra Agamben, não se sustenta como caminho ético.

Agamben toma Primo Levi como caso paradigmático. Seja no livro que escreve logo após a libertação, “*É isto um homem?*”, seja no livro escrito vinte anos depois, o belíssimo “*Os afogados e os sobreviventes*”, Levi aborda o tema da vergonha de modo explícito.

Para destacar um dentre os muitos trechos marcantes sobre origens do sentimento de vergonha ou culpa, após a libertação – e como, ainda, poderia ser possível compreender a ausência da solidariedade – , Levi informa a seus leitores e leitoras, ou à História:

A presença a seu lado de um companheiro mais fraco, ou mais indefeso, ou mais velho, ou demasiado jovem, que o assedia com pedidos de ajuda, ou com a simples ‘presença’ que por si só é uma súplica, é uma constante da vida do *Lager*. O pedido de solidariedade, de uma palavra humana, de um conselho ou apenas de atenção era permanente e universal, mas raramente encontrava satisfação. Faltavam o tempo, o espaço, a privacidade, a paciência, a força; no mais das vezes, aquele a quem o pedido era dirigido se achava, por seu turno, num estado de carência, de crédito. (Levi, 2004, p.68)

Primo Levi testemunha como a composição constante de fome, sede, ar rarefeito, medo, angústia, ferimentos, desconforto geral – tudo, criava uma vida onde espaço e tempo deixavam de ser referência.

De Levinas, Agamben traz a referência à vergonha como o confronto, ou o encontro, ou mais propriamente o duplo movimento entre a subjetivação, pela irreduzível e inescapável consciência de si mesmo, que pela intensidade do contato consigo mesmo desaba; e a dessubjetivação, quando é apenas possível o “testemunho do próprio desconcerto, da própria perda de si como sujeito” (p.110)

Já para comentar a perda de referência espaço-tempo, Agamben recorre à fenomenologia de Heidegger, mencionando o caráter ontológico da vergonha, de um homem ou uma mulher que se encontra com seu ser, e se envergonha de si mesmo. O oposto dessa situação é a afeição de si mesmo, que depende do tempo, de olhar para trás

para se apreciar, que é igualmente ontológico – mas se o tempo não é mais referência, como olhar para trás, como apreciar?

A partir dessa ruptura ontológica interior, como do movimento dual de subjetivação e dessubjetivação, Agamben traz a situação do esquizofrênico e os estudos de Bettelheim a partir do campo, como, inesperadamente, envereda pela poesia, trazendo a vivência dos heterônimos, em especial em Fernando Pessoa, como o “eu é um outro”, de Rimbaud; ou seja, “a incomparável fenomenologia da despersonalização heteronímica” (Agamben, p.123).

A seguir, dispõe-se a mirar a fenomenologia do testemunho em Primo Levi, da “impossível dialética” (Agamben, p.123) entre o sobrevivente e o “Muçulmano”. Em muitos momentos de sua obra, Levi afirma essa dialética impossível, como no trecho a seguir:

Repito, não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Esta é uma noção incômoda, da qual tomei consciência pouco a pouco, lendo as memórias dos outros e relendo as minhas, muitos anos depois. Nós sobreviventes somos uma minoria anômala, além de exígua: somos aqueles que (...) não tocamos o fundo. Quem o fez, quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo; mas são eles, os “Muçulmanos”, os que submergiram – são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são a regra, nós, a exceção. (Levi, p. 72).

Seguindo por essas reflexões, Agamben encontra as teses sobre Auschwitz e, a fazer face às questões de Primo Levi, que de fato já traz, em seu testemunho, as respostas.

Quem é o sujeito do testemunho? Afirma Levi:

Os que submergiram, ainda que tivessem papel e tinta, não teriam testemunhado, porque sua morte começara antes da morte corporal. Semanas e meses antes de morrer, já tinham perdido a capacidade de observar, recordar, medir e se expressar. Falamos nós em lugar deles, por delegação. (Levi, p. 73).

Agamben afirma que “o termo sobreviver contém uma ambiguidade impossível de eliminar” (p. 62). É que:

(...) a vida traz consigo uma cisão, que pode fazer de todo viver um sobreviver e de todo sobreviver um viver. Em certo sentido, (...) sobreviver indica a pura e simples continuação da vida nua, comparada a uma vida mais verdadeira e mais humana; noutra perspectiva, a sobrevivência tem um sentido positivo e se refere (...) àquele que, combatendo a morte, sobreviveu ao inumano. (Agamben, p. 135).

Por essas veredas, Agamben encontra resposta para a questão de Levi, ou “a tese de Auschwitz”, que resume como sendo: “o homem é aquele que pode sobreviver ao homem”. Desenvolve, então, a tese em três sentidos. No primeiro, é a “inumana capacidade de sobreviver ao homem”, como no caso do “Muçulmano”. No segundo sentido, é “a capacidade do homem de sobreviver ao “Muçulmano”, ao não-homem”. Sobre um terceiro sentido, que “se liberta” a partir dos dois anteriores, afirma então Agamben: “o homem é o não-homem; verdadeiramente humano é aquele cuja humanidade foi integralmente destruída”. (Agamben, p. 136).

Chega-se assim a um ponto central em sua obra, não apenas no livro aqui analisado. Agamben sintetiza:

O paradoxo reside, neste caso, no fato de que se realmente der testemunho do homem só aquele cuja humanidade foi destruída, isso significa que a identidade entre homem e não-homem nunca é perfeita, e que não é possível destruir integralmente o humano, que algo sempre resta. A testemunha é esse resto. (Agamben, p.136).

Em outras palavras, o título da obra, como o uso do conceito de “resto” que Agamben fará em outros trabalhos, ganha um sentido e um significado específico, de resistência do humano por sobre toda desumanização, por entre todo ataque e destruição. Um dos marcos centrais, pode-se dizer, da nova cartografia do terreno ético que busca explorar.

## O arquivo e o testemunho

Finalizando o capítulo anterior, Agamben, de modo denso, reúne o humano e o inumano, o falar e o não-falar, o tornar-se vivo a partir do *logos*, o subjetivar-se e o dessubjetivar-se, para indicar como o lugar do humano está cindido. Em meio às correntes e forças contraditórias desses movimentos, “na sutilíssima divisória que as separa, é o lugar do testemunho” (Agamben, p. 137).

Sendo central o tema do testemunho nesse capítulo final, Agamben retoma o diálogo já antes iniciado com Foucault, compondo, então, duas de suas obras, a saber, *Arqueologia do saber* e *Em defesa da sociedade*.

Valendo-se de diversos autores para situar o debate, Agamben extrai discussões sobre o que é arquivo e o que é testemunho, no âmbito da *Arqueologia do saber*. Da obra *Em defesa da sociedade*, retoma a questão do biopoder e da biopolítica, centrais para o debate dos campos de extermínio.

A discussão sobre o arquivo e a testemunha é proposta por Agamben a partir de Foucault, o que significa que entrelaça filosofia da linguagem e filosofia política, semântica, semiótica e semiologia.

Como já fizera anteriormente, no primeiro capítulo, Agamben retoma os diferentes termos para testemunha, acrescentando um terceiro aos dois anteriormente por ele analisados. Trata-se de “autor”, “*auctor*”, despsicologizado, como lembra Agamben, e mais afeito a uma “ética imanente à escritura” (p.143). Repassando a crítica que Foucault retoma em direção ao termo, Agamben frisa que todo autor é *coautor*, enuncia algo para alguém, que o direciona na enunciação e se faz igualmente coautor.

Na relação entre enunciados, do dito e do não-dito, da possibilidade e da impossibilidade de falar, de dizer (vale lembrar, por exemplo, o silêncio dos “Muçulmanos” nos campos, e as dificuldades de fala dos prisioneiros, afligidos por males que sufocavam a própria enunciação), Agamben discute o conceito foucaultiano de *arquivo* e afirma:

Entre a memória obsessiva da tradição, que conhece apenas o já dito, e a demasiada desenvoltura do esquecimento, que se entrega unicamente ao nunca dito, o arquivo é o não-dito ou o dizível inscrito em cada dito, pelo fato de ter sido enunciado, o fragmento de memória que se esquece toda vez no ato de dizer *eu*”. (Agamben, p.145).

Ocupa Foucault e Agamben, portanto, em cada ato de palavra, o fora e o dentro da linguagem, o dito e o não-dito. O arquivo constitui-se assim do conjunto dos atos de palavra, com suas possibilidades e impossibilidades. Assim, a enunciação dirige-se menos ao ato da palavra e mais a *langue* como tal, à potência de dizer, que sempre corresponde a uma impotência de dizer. Pois o ser humano pode ter a linguagem porque pode não ter língua – como sua infância, afirma Agamben.

Reúne assim a possibilidade e a impossibilidade, a contingência e a necessidade. Se é possível uma impossibilidade de dizer, se dizer é contingência, ou seja, “uma cisão entre o poder ser e um poder não ser” (Agamben, p.147), a subjetividade que “se apresenta como *testemunha*, pode falar por quem não pode falar” (Agamben, p.147).

O testemunho, para Agamben, é a “indizível intimidade” entre a potência que apenas se torna real frente à impotência de (outro) dizer, fazendo com que aquilo que era impossível se torne possibilidade de falar. É assim Primo Levi, afirmando que se o “Muçulmano” não pode falar, ele, sobrevivente, porém não testemunha integral, como o “Muçulmano”, fala e diz por delegação.

Nessa seção do capítulo, Agamben traz uma reflexão que encaminha à seguinte, ao citar Goebbels, que definiu a política como “a arte de tornar possível o que parece impossível” (Agamben, p. 149). Foi assim que os nazistas conduziram uma experiência devastadora, negação da contingência, existência do impossível: “o ‘*Muçulmano*’, produzido por Auschwitz, é a catástrofe do sujeito que daí resulta, sua anulação como lugar da contingência e sua manutenção como existência do impossível”. (Agamben, p. 149). Nesse experimento biopolítico conduzido pelos nazistas, desarticula-se o sujeito, rompe-se o nexo entre subjetivação e dessubjetivação.

Nesse ponto, vale dedicar algumas palavras ao conceito de biopolítica, desenvolvido por Foucault.

Como se sabe, em aulas ministradas no *Collège de France*, no ano acadêmico 1975-1976, Foucault apresentou estudos e reflexões que foram reunidas, post-mortem, no impressionante livro *Em defesa da sociedade*.

O curso, monumental na abordagem da guerra como sistema político por excelência e da política como continuação da guerra por outros meios, oferece em sua última aula, em 17 de março de 1976, a plena formulação dessa abordagem tão complexa, dura e esclarecedora de um sistema que vem se estruturando desde o século XVIII, no qual a guerra das raças ocupa papel central.

Foucault trabalha o tema da soberania, afirmando que era próprio do soberano ser o senhor, ou ter o poder, da vida e da morte. O que significava isso, então? O súdito não está nem vivo nem morto, não tem direito nem de vida, nem de morte, mas depende do que o soberano decide para ele. Para o soberano, o poder é de “fazer morrer ou deixar viver”, o que provoca a questão: qual seria a legitimidade de um Estado deixar morrer mesmo os seus cidadãos, não apenas os inimigos? É nesse espaço dúbio que o racismo se instala para justificar o uso dos mecanismos do biopoder.

Mas ao longo dos séculos e com a mudança da estrutura do Soberano para o Estado, altera-se essa relação e supostamente a vida e a morte já não deveriam ser controladas por um centro de poder. Mas é quando o Estado assume a tarefa por intermédio da biopolítica, ou seja, a gestão da vida e da morte. O que muda? Esclarece Foucault:

(...) uma das mais maciças transformações do século XIX consistiu (...) em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassa-lo, modifica-lo e que vai ser (...) um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. (...) (Foucault, p. 287).

Foucault discute a perda da sacralidade da morte, que passa a ser um momento de vergonha, e não como era anteriormente, a passagem daquele que morria de sair da proteção de uma soberania visível, para passar à proteção da soberania de um poder superior, em outra esfera, não mais visível.

Em tudo o racismo tem papel fundamental. Primeiro, por provocar uma cisão no interior da população (e não mais do povo) que é de tipo biológico, dividindo-a em grupos e hierarquizando-os. Uma segunda função do racismo, então, é determinar que “quanto mais você deixar morrer, mais, por isso mesmo, você viverá” (Foucault, p. 305). Ou seja, é uma relação guerreira, do tipo “se você quer viver, é preciso que o outro morra”. (p. 305), mas, alerta Foucault, de tipo novo, pois se dá a partir do biológico:

(...) quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mas eu – não enquanto indivíduo mas



enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar. (p. 305).

Observa-se que não é mais apenas militar, guerreiro, político, mas biológico. Em continuidade a essa argumentação, Foucault dirige-se a como o nazismo representou o paroxismo na utilização dos meios acumulados até então no campo do biopoder e como fez uso de colocar a população inteira em risco, como modo de adesão ao ideal de purificação da raça, além de conceder aos seus o direito soberano de matar. Continua Foucault:

Não há Estado mais disciplinar, claro, do que o regime nazista; tampouco há Estado onde as regulamentações biológicas sejam adotadas de uma maneira mais densa e mais insistente. Poder disciplinar, biopoder: tudo isso percorreu, sustentou a muque a sociedade nazista (...). (p. 309).

Agamben adota plenamente a análise de Foucault, complementando que o biopoder, organizado no Estado biopolítico do século XX – e atualmente poderíamos dizer, século XXI –, vai além tanto do poder soberano do “fazer morrer e deixar viver” (como o César que ergue ou baixa o polegar na arena), como do que foi introduzido pelo Estado moderno fundado no biopoder, no “fazer viver e deixar morrer”.

É que, afirma Agamben, o Estado biopolítico do século XX já não *faz viver* ou *faz morrer*, simplesmente, mas *faz sobreviver*:

Nem a vida nem a morte, mas a produção de uma sobrevivência modulável e virtualmente infinita constitui a tarefa decisiva do biopoder em nosso tempo. Trata-se, no homem, de separar cada vez a vida orgânica da vida animal, o não-humano do humano, o muçulmano da testemunha, a vida vegetal mantida em funcionamento mediante as técnicas de reanimação da vida consciente, até alcançar um ponto-limite que, assim como as fronteiras da geopolítica, é essencialmente móvel e se desloca segundo o progresso das tecnologias científicas e políticas. A ambição suprema do biopoder consiste em produzir em um corpo humano a separação absoluta entre o ser vivo e o ser que fala, entre a *zoé* e o *bíos*, o não-homem e o homem: a sobrevivência. (Agamben, 155-156).

É chegado então o ponto em que Agamben explicita o “Muçulmano” como o “último arcano”, “uma espécie de substância biopolítica absoluta”, “uma sobrevivência separada de qualquer possibilidade de testemunho”, o “segredo absolutamente não-testemunhável” (Agamben, p. 156). Separando toda vida de si mesma, o brutal experimento biopolítico nazista marca passagens claras:

(...) do cidadão para o *Staatsangehörige* de ascendência não ariana, do não ariano para o judeu, do judeu para o deportado e, finalmente, do judeu deportado para além de si mesmo, para o muçulmano, ou seja, para uma vida nua não atribuível e não testemunhável. (Agamben, p. 156).

É exatamente por essa negação do testemunho como intenção dos que provocaram e executaram o genocídio e tornaram possível o impossível de uma vida que já é morte e de uma morte que já é vida, que o sobrevivente torna-se inseparável do “Muçulmano”. O arquivo não continha palavras que seriam necessárias para esse testemunho. A contingência do testemunho passa a ser necessidade de que a testemunha venha como a criar uma nova língua, que tenha como dar conta do que era até então impossível, e portanto nunca dito. Por delegação, assumiu Primo Levi.

Agamben, contudo, encontra mais que a delegação (já em si uma atitude ética de Primo Levi, que o distingue): identifica uma impossibilidade de isolar o testemunho do sobrevivente e o “Muçulmano” a quem se refere, pois seria, por um lado, renovar o isolamento a que o condenavam os nazistas e, por outro, como “testemunha integral”, é coautor do testemunho do sobrevivente, que assim o reconhece.

Finalizando Agamben dirige-se novamente a tratar do termo “resto”, trazendo agora a origem profética da palavra, como presente nas Escrituras, por exemplo em Amós e Isaías, quando o Eterno convoca Israel à salvação, mas afirma que apenas um resto será salvo.<sup>4</sup>

Procurando, então, cumprir o que o título do livro anuncia, Giorgio Agamben reúne suas reflexões, para sintetizá-las: “(...) assim também o resto de Auschwitz – as testemunhas – não são nem os mortos, nem os sobreviventes, nem os submersos, nem os salvos, mas o que resta entre eles”. (Agamben, p. 162).

---

<sup>4</sup> Agamben também traz, brevemente, referências na Bíblia cristã, em Paulo, que retoma o termo – e que, a propósito, viria a ser posteriormente outro livro de Agamben.

A última palavra, Agamben deixa a “Muçulmanos” que saíram dessa condição, viveram depois da libertação, como citados em estudo de outros autores que os alcançaram onde passaram a viver. Autores, coautores, testemunhas.

### **Algumas considerações finais**

Proporcional à sua importância, *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha* é um livro que não se entrega com facilidade ao leitor, nem deixa margem a que o coração ou a mente se tranquilizem. Ao contrário. Instiga intelectualmente, comove – co-move.

Como mencionei na apresentação, venho dialogando com essa obra desde 2004, e na empreitada de preparar este capítulo, encontrei novas trilhas a desenvolver em estudos que já estão delineados. A menção que fazia sobre as torturas em Abu-Graib como motivadoras da leitura de Agamben, infelizmente renovam-se em tempos de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos, eleito por e comprometido com um discurso de ódio, de violação dos direitos humanos, de rejeição de conquistas civilizacionais significativas, em que se torna imperativo resistir – do cidadão e da cidadã norte-americana a todo e toda integrantes de uma cidadania cosmopolita, que não pode aceitar a retomada da barbárie como promessa de nova (des)ordem mundial.

Das diversas indagações que brotaram no percurso, apresento duas principais em termos ou de seqüências que Agamben poderia propor, ou de questões que poderia mencionar.

Com relação à primeira, mesmo entendendo que sua proposta declaradamente não foi a de apresentar um trabalho histórico, há algumas complementações que seriam importantes de mencionar, até para complementar tão importante estudo, quanto ao período pré-aprisionamento nos campos e pós-libertação dos sobreviventes. Refiro-me à condição de “desnacionalização” dos judeus pelo nazismo, que, tendo nascido, se criado, participado, da vida nacional alemã, foram extraídos dessa condição, transformados em apátridas “por força de lei”, condição que se estendeu aos demais países que foram anexados à Alemanha nazista (“*Anschluss*”, como costumam referir-se aos acordos de anexação que Hitler assinou com outros países, para não invadi-los pela guerra, e que portanto não resistiram). É mais um elemento da perda do tempo-espaço,

da dessubjetivação, que no caso precedeu tudo o que se seguiu. Como se fosse dito pelo nazismo “Você não é quem sempre acreditou que fosse, porque assim determino”.

Todo o processo de assédio moral e mesmo físico que se seguiu, de humilhação e despojamento de tudo o que servia como identidade, no qual usar a estrela amarela no peito era o visível, mas não o único estigma que lhes foi atribuído, foi um processo que – para ficar no tema do dito e do não-dito –, impediu a fala, negou o dito, impôs locuções, exigiu isolamento, criou desconfiança, rejeitou o passado, interrompeu afetos.

O pós-libertação também não se mostrou simples. Narram historiadores da Shoá, que os sobreviventes permaneceram em campos, mesmo depois de “libertos”, porque não tinham para onde e com quem ir. Seus bens haviam sido sequestrados, não tinham casa para onde retornar, onde viviam estava ocupado por outros, e não tinham a quem encontrar tal a dizimação das famílias. Mas as condições nesses novos campos, ainda que “libertos”, eram precárias, a ponto de virem a morrer muitos que se encontravam nos campos de extermínio. Fosse porque estivessem doentes no momento da libertação e não foram tratados, fosse pela fome e precariedade da saúde, que propiciou doenças fora do cativeiro.

Entendo que esse momento do pós-libertação, de um momento de “pós-guerra”, foi ainda de exercício do biopoder estatal, naquele momento por parte das forças que haviam vencido a guerra. Duplamente desconfortável tratar do tema, mas necessário, para compreender o que os sobreviventes viveram, o que ainda se passou até que pudessem constitui-se em testemunhas.

Como segunda indagação, finalizando, um aspecto que já venho aprofundando, e ao qual dedicarei novos estudos. Seria importante que Agamben houvesse podido tratar da relação entre o modo como emprega o termo “resto” e o nome que se auto-atribuíram os sobreviventes, organizando-se em uma associação: *Sherit Hapleitá*, o resto que se salvou, em tradução livre, amparados nos profetas Esdras e Neemias.

A associação, que é presente ainda atualmente em todo lugar onde houver um sobrevivente, teve papel fundamental na reorganização da vida dos sobreviventes, em ser sua voz perante os governos dos países que, durante a guerra, haviam propiciado seu aprisionamento nos campos de concentração e trabalho escravo e nos campos de extermínio. Tomaram, não à toa, a palavra dos profetas para encontrar um modo de ser testemunhas do horror que haviam sofrido, mas também testemunhas da esperança, colaborando na reorganização de ideais de organização da vida judaica no mundo.

Por sua origem e identidade religiosa sofreram, perderam famílias, quase perderam a vida, e com sua origem e identidade religiosa se levantaram e se reorganizaram, impelindo uma comunidade dispersa pelo mundo a se levantar e se reorganizar.

Tanto pela coincidência do título do livro com o nome que escolheram, como pelo uso do testemunho permanente como memória e resistência para que nunca mais aconteça, penso que mereceriam a atenção de Agamben, como merecem a atenção de todas e todos que, despertados por Agamben, ou por ele reforçados, venham a compreender como Auschwitz é um infundável alerta a tudo que pode ser destruído no ser humano, e a valorização de tudo o que, mesmo sob as mais terríveis condições nele pode permanecer a testemunhar sua humanidade.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. *Remnants of Auschwitz: the witness and the archive*. *Homo Sacer III*. New York: Zone Books, 2002.
- AGAMBEN, Giorgio. *Quel che resta di Auschwitz: l'archivio e il testimone*. *Homo Sacer III*. Torino: Bollati Boringhieri. Prima edizione, 1998. Ristampa giugno 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AMÉRY, Jean. *Além do crime e castigo: tentativas de superação*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado: autonomia na era da massificação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FOUCAULT, Michel. 1ª ed./3ª tiragem. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999/2002.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- WIESEL, Elie. *Por que escrevo?* In: VIEIRA, Nelson H. (Org.). *Construindo a imagem do judeu: algumas abordagens teóricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

## Fonte dos textos

Os textos que integram este livro foram publicados originalmente entre 1994 e 2022, em periódicos acadêmicos, livros, documentos, jornais e magazines que são a seguir mencionados, com a referência completa e os devidos agradecimentos pela honra da publicação que foi dada a cada artigo, discurso ou entrevista, anteriormente. Seguem a ordem do sumário. Receberam mínimos ajustes ou notas trazendo breve contextualização relativa à publicação original, quando necessário. São aqui reproduzidos no âmbito de uma obra de livre acesso, no marco da outorga, à autora, do título de Professora Emérita da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FISCHMANN, R. Construir uma instituição: décadas iniciais da Faculdade de Educação da USP. RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e021039, 2021. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.16065. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/16065>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FISCHMANN, R. Vida humana, minorias, práticas organizacionais e a escola. International Studies on Law and Education, n. 18, set-dez 2014, p. 109-120. CEMOrOc/FEUSP. Disponível em <http://www.hottopos.com/isle18/109-120roseli.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FISCHMANN, R. Educação, democracia e valores culturais. In: MUNANGA, K. (org.) Estratégias e políticas de combate a discriminação racial. São Paulo: Edusp/Estação Ciencia, 1996, p. 177-194.

FISCHMANN, R. Estratégias de Superação da Discriminação Ética e Religiosa no Brasil. In: GUIMARAES-NETO, S. P. ; PINHEIRO, P. S. (Orgs.). Direitos Humanos no Século XXI. Brasília: MRE/IPRI, 1998, v. 2, p. 959-985.

FISCHMANN, R. 5. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. *Eccos Revista Científica*, v. 7, nº 1, p. 41-56, jun. 2005.

FISCHMANN, R. Acesso ao ensino superior, xenofobia e racismo: fenótipos, estereótipos e pertencimento nacional. *Revista Eletrônica PesquisEduca*, v. 12 (27), p. 320-345, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/985> . Acesso em: 23 mar. 2023.

FISCHMANN, R. Do preconceito à solidariedade. *Folha de S. Paulo*, 29 nov. 1994, p. 3.

FISCHMANN, R. O direito do outro. *Folha de S. Paulo*, 25 jul. 1996, p. 3.

FISCHMANN, R. Estigmatização. *Correio Braziliense*, 27 ago 2001, p. 5.

FISCHMANN, R. Desracializar o debate. *Folha de S. Paulo*, 8 fev. 2006, p. A-3.

FISCHMANN, R. As arestas da (des)igualdade. *O Estado de S. Paulo*, *Caderno Aliás*, 18 mai 2008, p. J-3 (e chamada de capa, p. J-1).

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 40, p. 156 – 167.

FISCHMANN, R. Nas escolas, não. Entrevista por Arlete Salvador. *Revista Veja*, *Páginas Amarelas*, 8 nov. 1995, p. 7 – 10.

FISCHMANN, R. Equívocos ecumênicos. *Folha de S. Paulo*, 3 mai 1997, p. 3.

FISCHMANN, R. Escolas públicas e ensino religioso: para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de

culto. Consciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (Labjor/Unicamp), n.56, julho 2004. Disponível em <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/200407/reportagens/09.shtml> . Acesso em 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas:subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. Revista Contemporânea de Educação (UFRJ), v. 1, n. 2, 2006. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506> . Acesso em 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Ameaça ao Estado laico. Folha de S. Paulo, 14 nov. 2006, p. C-10.

FISCHMANN, R. De cidadãos e de santos. Folha de S. Paulo, 7 abr 2007, p. 3.

FISCHMANN, R. Lula e o Estado laico. Folha de S. Paulo, 15 mai 2007, p. A-3.

FISCHMANN, R. A imprensa em falta com o Brasil. Observatório da imprensa, ano 12, n. 432, p. 1-6. Publicado 8 mai 2007. Disponível: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-imprensa-em-falta-com-o-brasil/#> . Acesso: 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Liberdade de crença, Estado laico e a Magistratura. Juízes para a Democracia, ano 11, n. 41, Março-Maio/2007, p. 8-9.

FISCHMANN, R. Estado laico, Estado de todos. 2007. Devarim, Revista da Associação Religiosa Israelita do Rio de Janeiro. Ano 2, nº 5, Dezembro de 2007.

FISCHMANN, R. Acordo contra a cidadania. O Globo, 23 jun 2009, p.7.

FISCHMANN, R. Laicidade ameaçada, democracia desprezada: o Acordo Brasil-Vaticano. Jornal da Ciência, v. XXIII, n. 635, p. 1-5.

FISCHMANN, R. Silêncio obsequioso: Omissão da mídia sobre o acordo com o Vaticano.



Observatório da imprensa, ano 13, n. 512, p. 1–4, Publicado 18 nov 2008. Disponível: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/omissao-da-midia-sobre-o-acordo-com-o-vaticano/>. Acesso: 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Escola não é lugar de religião. Entrevista por Amanda Polato. Nova Escola – Gestão Escolar, out. 2009, p. 22–25.

FISCHMANN, R. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. *International Studies on Law and Education*, v.11, mai-ago 2012, p. 5–18.

FISCHMANN, R. Escola laica, liberdade e igualdade. *Folha de S. Paulo*, 5 mar 2011, p. A-3.

FISCHMANN, R. Uma aliança contra a República, a Constituição e a Cidadania. *Política Externa (Paz & Terra)*, v. 18, n. 2 (2009), p. 47–66.

FISCHMANN, R. Da laicidade do Estado como fundamento da cidadania gualitária: uma luta histórica no campo da Educação. *Cadernos CERU*, 31(1), 45-59. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p45-59>. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174485>. Acesso em 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF. *International Studies on Law and Education*, n. 22, jan-abr 2016, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. <http://www.hottopos.com/isle22/17-28RoseliStf.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2023.

FISCHMANN, R. Discurso na Cerimônia de Atribuição do Prêmio UNESCO de Educação para Paz 2001. UNESCO Prize for Peace Education 2001. Paris: UNESCO, 10 dez 2001, p. 9–11. Tradução livre para o português: Roseli Fischmann (2023). Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126209> . Ver também video oficial sobre a história do Prêmio, solicitado pela Presidente do Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, Roseli Fischmann, disponível: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-207-eng-2> . Acesso em 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Construir a paz. Correio Braziliense, 17 dez 2001, p. 5.

FISCHMANN, R. Breve introdução à vida e obra de Herbert C. Kelman (análise exploratória incluindo reflexões para a educação). Revista Internacional d'Humanitats, ano XV, n. 25, mai-ago 2012, p. 5–14. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih25/index.htm> . Acesso em 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, nº 81, out-dez/2013, p. 801–820. Disponível: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/320>. Acesso: 30 mar 2023.

FISCHMANN, R. Entre sobreviventes e profetas: O que resta de Auschwitz. In: Giorgio Agamben em foco, Claudio O. Ribeiro (org). Curitiba: Editora Prismas/CNPq, 2017, p. 115-143.

# CADERNO DE TESTEMUNHOS

# Roseli Fischmann: uma vida dedicada à educação

Carlota Boto

Diretora da Faculdade de Educação da USP

A professora Roseli Fischmann, hoje Professora Sênior desta Faculdade de Educação, trabalhou aqui desde muito jovem, por quase 50 anos de sua vida. Por todo conjunto de sua obra e dos serviços prestados, tanto no campo da pesquisa, quanto do ensino e da extensão, é absolutamente justo que a Congregação da Faculdade de Educação da USP tenha aprovado por unanimidade a concessão do título de Professora Emérita à referida professora.

Roseli Fischmann é uma autoridade no campo das políticas públicas de educação, com ênfase nas questões que tocam o ensino religioso nas escolas públicas do Brasil e, mais amplamente, as garantias e desafios da laicidade do Estado, bem como as questões postas pelo tema das identidades e da pluralidade cultural. Acerca desse último tópico, foi redatora do então inovador e inédito documento Pluralidade Cultural, tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, documento do Ministério da Educação do Brasil que esteve em vigor por todo o território nacional por 20 anos, de 1997 a 2017.

Esse foi também o documento que preparou o caminho para a promulgação e implantação de duas leis relevantes, que vieram corrigir injustiças históricas, ligadas ao ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira, bem como ensino da relevância da História e Cultura dos Povos Indígenas em todo sistema educacional brasileiro. Essas

leis propiciaram que fossem atendidas antigas reivindicações de movimentos sociais ligados aos direitos da população Afro-Brasileira e das populações indígenas. Mais ainda, o documento permaneceu como referência na nova estruturação do currículo nacional, a Base Nacional Curricular Comum, a partir de 2018.

O objeto da relação entre Estado laico em geral e a educação, como no caso do ensino religioso nas escolas públicas, não pode mais ser pensado no Brasil sem a referência à obra de Roseli Fischmann, tal é o impacto de sua produção teórica no tocante a essa matéria, central da temática da intersecção entre Religião e Educação.

Sobre seu papel como orientadora de trabalhos de pós-graduação, destaca-se o fato de a professora ter sido pioneira na orientação de inúmeros trabalhos a respeito da questão da educação de negros e indígenas, tendo contribuído para a inédita formação de inúmeras gerações de importantes pesquisadores afrodescendentes e indígenas também nessa área, a maioria formada por relevantes líderes desses grupos populacionais, cujos relevantes e insubstituíveis conhecimentos acumulados em sua vivência à frente de movimentos sociais, a maior parte com forte componente religioso, ligado às tradições desses povos que fizeram a construção do Brasil por séculos, e tanto sofreram o racismo, sem que recebessem a devida atenção e mesmo respeito. Da mesma forma, não encontravam guarida em um sistema universitário que só fazia reproduzir e recriar, espontaneamente ou por desatenção, o racismo estrutural brasileiro.

Com sua orientação respeitosa e segura, essas pessoas encontraram o caminho que permitiu que traduzissem, em saber acadêmico, o muito que a vida e as lutas lhes tinham propiciado. Suas vozes puderam ser ouvidas e respeitadas como forças autônomas que são, dignificando o nome da Faculdade de Educação da USP por toda a sociedade brasileira. Esses são valores que a professora Roseli tem lutado na esfera pública, nacional e internacionalmente, para fazer prevalecer. Por exemplo, em recente levantamento no âmbito da USP, foi apurado que a Faculdade de Educação é, atualmente, a unidade universitária que tem maior número de estudantes negros. Acredito que essa marca, se forem feitos os levantamentos, deve se repetir em números de docentes negros, de todos os gêneros. Tudo isso é motivo de orgulho para mim, ao atuar como Diretora da FEUSP, sabedora que sou de como nessas conquistas estão caminhos que a Professora Roseli Fischmann abriu com intencionalidade e firmeza, mesmo com todos os desafios que precisou enfrentar por suas escolhas, hoje finalmente reconhecidas.

Muito poderia ser dito sobre essa atuação ampla, antiga e profunda que a professora Roseli Fischmann tem como sua marca. Contudo, decidi ter um foco bem definido, pois entendo que meu papel como Diretora da FEUSP é acompanhá-la nessa empreitada, e trabalhar junto com ela, que hoje atua como Ouvidora de nossa Instituição, tal é o reconhecimento público de sua ética, respeito e cuidado com todos.

Por fim, no tocante à sua atuação no campo do ensino, na condição de ex-aluna da professora Roseli, devo dizer que ela é daquelas mestras das quais jamais nos esqueceremos e que tomamos, se não como um modelo, certamente como um exemplo de competência, compromisso e integridade. Nunca me esquecerei das aulas de Roseli, em que aprendi o pensamento de Paulo Freire, em um tempo em que Paulo Freire era praticamente uma ausência em nosso curso de Pedagogia. Além de nos ensinar sobre o “compromisso do profissional com a sociedade”, na perspectiva que Paulo Freire enunciava em sua obra *Educação e Mudança*, Roseli acompanhava cada uma das nossas trajetórias, indicando caminhos e nos dando orientação e rumo às nossas inseguranças e incertezas. Lembro-me do incentivo que ela nos oferecia para que nós, estudantes de pedagogia, prestássemos o processo seletivo do mestrado, quando isso não era exatamente um hábito entre os egressos da graduação. Por essa razão nossa turma, unanimemente decidiu homenageá-la por ocasião de nossa formatura. Particularmente em relação a mim, em todos os momentos importantes de minha vida profissional, Roseli Fischmann esteve ali presente, e eu posso dizer que ela tem acompanhado meus itinerários a princípio com um olhar pedagógico e hoje como uma mão estendida, sempre muito amiga. Por todos esses motivos, é uma imensa alegria para mim poder, na condição de Diretora da FEUSP, assinar o diploma que confere à professora Roseli Fischmann o título de Professora Emérita desta Faculdade de Educação.

# Saudação pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação

Rogério de Almeida

Chefe do EDA da Faculdade de Educação da USP

Nada mais verdadeiro, no que concerne à Profa. Roseli Fischmann, que o ditado popular que diz que as árvores se conhecem por seus frutos. Ditado que se origina de uma passagem do Novo Testamento, na qual Jesus usa a metáfora dos frutos da árvore para dizer que “O homem bom tira coisas boas do bom tesouro do seu coração, e o homem mau tira coisas más do seu mau tesouro, porque a boca fala daquilo de que o coração está cheio” (Lucas, 6:45). E se cito a Bíblia, não é sem propósito, pois Roseli Fischmann é especialista, entre outros campos das políticas públicas de educação, na problemática que envolve o ensino religioso nas escolas públicas, a laicidade do Estado e a pluralidade e diversidade cultural. E se cito especificamente essa passagem, não se deve à minha crença – que, aliás, é nenhuma –, mas ao quanto se aplica, como sabedoria popular, à trajetória da Roseli Fischmann e ao modo como a conheci.

De fato, antes de conhecê-la, conheci seus frutos, como a defesa da Pluralidade Cultural presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, base para as futuras leis que garantiriam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; sua atuação na audiência pública do Supremo Tribunal Federal argumentando contrariamente ao Acordo Brasil-Santa Sé; sua contribuição à ONU e à UNESCO na inegociável e irrestrita defesa aos Direitos Humanos; e, finalmente, por seus orientados, como o premiado escritor Daniel Munduruku, a artista da dança e do canto lírico Inaicyrá

Falcão dos Santos, o grande líder nacional do movimento negro Edson Lopes Cardoso, a Rosângela Janja Costa Araújo, Sônia Maria da Silva Araújo, Eun Mi Yang, Esther Ferreira dos Santos, Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Rafael dos Santos, I-Juca Pirama, com quem trabalhei em 2009 e a estimada colega do EDA Denise Carreira, que tanto tem contribuído para o departamento e para a Faculdade de Educação.

Estes são alguns dos frutos, e haveria outros tantos a citar, como seus 23 livros, 40 capítulos, 76 artigos publicados em periódicos acadêmicos, além de mais de 300 publicações em jornais e revistas. Mensurar a importância da Profa. Roseli Fischmann para a educação brasileira é, pois, tarefa árdua, senão impossível, dado o espaço indelével que hoje ocupa. E se mencionei seus frutos, não há como não tratar da árvore.

E não há como nos ocuparmos da árvore sem resgatar o bom tesouro do seu coração, porque a boca da Roseli fala daquilo que seu coração está cheio. E está cheio de generosidade, gentileza, força, coragem, firmeza, desprendimento, doçura, afabilidade etc., etc., etc. Quem teve o prazer de conhecê-la – e eu só o tive recentemente – pode não só confirmar o que dela acabo de dizer como acrescentar outros tantos qualificativos para tratar da fortaleza que é a árvore Roseli Fischmann.

Embora já conhecesse seus frutos e tivesse participado de uma ou outra reunião da área de Cultura, Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação desta Faculdade, só trabalhei mais proximamente a Roseli depois da aprovação na Congregação da FEUSP de sua muito merecida indicação ao título de Professora Emérita. Por iniciativa da Profa. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, então chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, combinamos que, para brindar este momento, ofertaríamos também um livro que coletasse alguns de seus textos, como mais um fruto dessa frondosa árvore. Coube a mim cuidar da edição deste livro e posso assegurar que o prazer foi proporcional à vasta quantidade de páginas que o compõem. Foram meses de trabalho, recolhendo, revisando, diagramando e organizando dezenas de artigos, conferências, entrevistas e testemunhos.

Trazê-lo da ideia à realidade em parceria com a Roseli Fischmann foi um privilégio ímpar. O processo de edição de um livro é sempre incerto, imprevisível e desafiador, pois a ideia reluz tão logo brota na mente, enquanto que para trazê-la à realidade é preciso muito trabalho, tomadas de decisão e criatividade, os tais 90% de transpiração que se somam aos 10% de inspiração, como disse certa vez Thomas Edison.



Foram numerosas conversas, trocas de e-mails, mensagens, perspectivas, fosse para decidir se tal ou tal texto deveria entrar ou ficar de fora, fosse para pensar o título do livro, sua capa ou outro aspecto que envolve a edição de uma obra. Pois bem. Foi nesse processo que, ao lidar com os frutos conheci a árvore e pude testemunhar a generosidade da Roseli, mas também sua inteligência, competência, dedicação e, sobretudo, amor pelo que faz e pelo que é. *Amor fati*, diria Nietzsche, e eu também o digo, pois o amor de Roseli não é exercício de vaidade, mas demonstração plena de cuidado com seus frutos, sejam os mestres e doutores que orientou, sejam os textos que escreveu, seja a família que construiu, os amigos que cultivou ou sua própria trajetória, com todos os percalços e dissabores que temperam a vida.

# Homenagem a Roseli Fischmann

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Professora Titular da FEUSP

E lá, onde os sonhos formavam-se  
Para nós ... – sonhos não muito diferentes  
iam ficando guardados.  
Vimos o mesmo sonho e havia força nele,  
como a chegada da primavera.

Anna Akhmátova

Roseli fez curso Normal, prestou vestibular e foi aprovada no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo para, em 1971, com dezessete anos, aqui começar sua vida acadêmica, jamais deixando esse espaço institucional. Como ela afirma em um de seus belos escritos, começou a lecionar na FEUSP em 1975, aos 22 anos de idade, aqui atua ainda hoje, após a aposentadoria, na condição de professora sênior e de Ouvidora desta Faculdade.

Estudante do curso de Pedagogia desta Faculdade de Educação, Roseli Fischmann se especializou em Administração Escolar. Fez em seguida mestrado nessa mesma área, orientada por Moysés Brejon, e teve também seu doutorado defendido nesta Casa, sob orientação do professor José Mário Pires Azanha. Aqui na FEUSP, Roseli obteve também seu título de livre-docente em Educação.

Foi professora titular tanto na Universidade Presbiteriana Mackenzie quanto na Universidade Metodista de São Paulo, instituições nas quais atuou em Programas de Pós-Graduação. Mas foi na USP, em nossa Faculdade, que Roseli iniciou e desenvolveu sua carreira universitária, de maneira muito envolvida e comprometida com a instituição. Como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi coordenadora da área de Filosofia e Educação no Programa, coordenou e coordena grupo de pesquisa, orientando mestrandos e doutorandos. Orientou a formação de muitos colegas que atuam na própria USP e em diferentes estados do Brasil, como alguns no exterior. Sua trajetória como educadora e pesquisadora soma, agora, mais de 50 anos ininterruptos em nossa instituição, 47 anos prestando serviços acadêmicos nessa universidade pública, portanto serviços públicos, os quais ela traduz “em seu sentido mais nobre, o de servir”, pois essa é, a seu ver, “a missão da ciência”.

Pode-se afirmar que a trajetória docente de Roseli se constrói historicamente em sintonia com o crescimento e consolidação institucional da FEUSP, processo no qual a professora não apenas esteve comprometida, como atuou com valentia na defesa de seus rumos democráticos, em momentos decisivos daqueles anos difíceis e sofridos, nos quais todos nós – alunos, funcionários e professores – assistíamos quase impotentes a prisões, desaparecimentos e torturas sofridas por colegas e amigos. Acometidos pela imposição do silêncio, cercados pela insegurança, era preciso, mesmo assim, garantir espaços de oxigenação na Universidade, ocupar brechas e resistir ao inexorável. Éramos jovens e acreditávamos na nossa força e perseverança. Foi assim que conheci Roseli, no início dos anos 1980, jovem, alegre e determinada, representando a nós, Mestres, na Congregação da FEUSP. Naquele momento, ela era nossa voz.

Nos anos seguintes, a mesma determinação a leva a coordenar um grande seminário sobre a Educação Brasileira no âmbito da celebração do Cinquentenário da USP, em 1985, o Seminário Itinerante “Desenvolvimento Econômico e Social, Dependência Nacional e Formação de Professores”, com apoio de colegas da FEUSP e de outras Unidades. Esse seminário nos permitiu ter contato próximo com os professores Florestan Fernandes, que fazia então sua primeira apresentação pública na USP após o retorno do exílio, Octavio Ianni, Paul Singer, Perseu Abramo, assim como, na expressão de Roseli, com “alguns professores de uma geração mais recente e também respeitada”, como, entre outros, o professor Roberto Romano, que chegou a integrar por certo

tempo os quadros da FEUSP como docente do EDA, graças ao empenho pessoal da Roseli. Esse seminário realizou um debate itinerante pelas unidades da USP a respeito da formação de professores e das licenciaturas como tarefa de todos, não apenas da Faculdade de Educação. Foi um momento importante de visibilidade e valorização no processo de construção e do projeto de formação de professores da Universidade de São Paulo. Projeto que viria a ser consolidado futuramente com a participação de nossa colega, a profa. Selma Garrido Pimenta, na Pró Reitoria de Graduação da USP.

Como fruto do seminário, foi publicado, então, em 1986, pela Brasiliense, em coautoria, reunindo diversos pesquisadores de diferentes áreas, o livro “Universidade, escola e formação de professores”, que se tornou um marco do tema. Dessa época também se intensificaram suas colaborações com a imprensa, iniciadas no começo dos anos 1980, em particular com a Folha de São Paulo, outro meio de combate importante elegido por Roseli para expandir nossa luta coletiva pela democratização social e em defesa da escola pública.

Lembro-me bem que ainda em 1987, realizou-se outro evento relevante, um simpósio sobre política educacional brasileira articulado por Roseli, em colaboração com o professor Roberto Romano, desta vez na 38ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em 1986, com apoio da diretoria dessa entidade e do conselho científico da reunião anual, após apresentação da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), evento do qual participamos, a seu convite, os professores professor Romualdo Portela de Oliveira e eu.

A partir de nossos quatro artigos, acrescidos de outros de um grupo de colegas do EDA, foi estruturado um novo livro, o qual mereceu o título “Escola brasileira: temas e estudos”, obra de grande relevância e protagonismo temático na época, na qual me foi possível tratar inclusive, pela primeira vez, no âmbito de outros artigos de grande pertinência e atualidade, de políticas públicas de trabalho e educação, abordando questões relativas ao ensino médio, à educação profissional e ao ensino noturno. O livro mereceu resenhas em órgãos da imprensa e em periódicos, sendo utilizado em nossas disciplinas nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, contribuindo para nossa luta pela universalização do direito à educação pública, em defesa da universidade e da escola pública em momento complexo de transição entre ditadura empresarial militar e democracia.

Aquele foi um período de renovação para a FEUSP e para o nosso departamento, enriquecido com a participação consistente do prof. Roberto Romano. Como Roseli assinala em algumas de suas memórias em homenagem ao prof. Roberto que nos deixou recentemente: “o diálogo com Romano perdurou, sendo um apoio imprescindível nas lutas sempre conturbadas em prol do Estado laico e da escola pública laica, ao longo de minha vida (...) Um mestre, que faz muita falta”.

Por sua obra, Roseli Fischmann possui reconhecimento nacional e internacional. Seus temas de pesquisa acompanham sua trajetória de vida; e, em muitos deles, sua atuação destacada foi precursora de tendências e de movimentos que se constelariam tempos depois.

Segundo depoimento de Roseli, o tema da discriminação das minorias religiosas e, a partir dessa primeira percepção-compromisso, o da discriminação de minorias em geral, nasceu primeiramente como compromisso ético e necessidade existencial de enfrentar questões que embora fizessem parte de suas reflexões, ainda não haviam ocupado centralidade em suas pesquisas. Como surgiu do existencial para encaminhar-se para o acadêmico, conforme nos explica, o primeiro movimento foi de vivência, de buscar pessoas e organizações que já estivessem com o tema da paz, em particular no Oriente Médio, inevitável por sua vinculação existencial, para ela. Percorreu, então, caminhos que a levaram por entre grupos com história consolidada, como o Conselho da Fraternidade Judaico-Cristã e a Comissão de Diálogo Católico-Judaico (inicialmente patrocinada pela CNBB e depois também pela CONIB – Confederação Israelita do Brasil).

Dos contatos iniciais, com lideranças religiosas e acadêmicos, ampliando o que vinha fazendo desde 1989, Roseli veio a formar e coordenar o “Fórum de Religiões”, em 1992 – integrado por religiões de matriz africana, espiritualidades indígenas, budistas, luteranos, metodistas, católicos, judeus, muçulmanos –, o qual mereceu apoio do Ministério das Relações Exteriores e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Iniciava ali uma colaboração com órgãos da ONU, que posteriormente ganharia maior força e amplitude com a colaboração da UNESCO.

Em novembro de 1993 iniciou o processo de participação em concurso junto a The John D. and Catherine T. MacArthur, de Chicago, para um *fellowship* individual, buscando dar forma acadêmica e encontrar apoio e recursos para prosseguir o

trabalho. Foi selecionada na primeira fase, dentre quase 400 candidatos, e elaborou juntamente com o Fórum, para a segunda fase, projeto com o nome que se tornou público e passou a identificá-lo: “Projeto Discriminação, Preconceito, Estigma: Relações de etnias e educação”, aprovado em 1994. Ganharam também, naquele momento, novos aliados: Geledés – Instituto da Mulher Negra, Federação Israelita do Estado de São Paulo e Reitoria da USP.

Nesses mesmos anos, vieram a cooperar ativamente na organização do Encontro Preparatório da UNESCO sobre Tolerância na América Latina e Caribe, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, evento que discutiu posições da região para a Declaração da UNESCO sobre Tolerância, uma demanda da Assembleia Geral da ONU visando 1995, o ano de seu Cinquentenário, declarado como “Ano Internacional da Tolerância”.

Era o início de uma colaboração duradoura e profícua com a UNESCO. Obteve o apoio da Universidade de São Paulo para esse Encontro, o que permitiu resultar, posteriormente, no “Seminário Internacional USP/UNESCO Ciência, Cientistas e Tolerância”, que coordenou, em 1997. Um dos pontos que surgiu dos debates dessa época foi a questão das migrações, tema que desde então merece também sua atenção, em particular pelas repercussões na vida das crianças filhas dos migrantes.

Ao mesmo tempo, por meio do Fórum, envolveu-se ativamente, em 1995, com as diversas comunidades representadas, nas discussões da Comissão Especial sobre Ensino Religioso em Escolas Públicas, do Governo do Estado de São Paulo, com resultado muito positivo.

Em termos de políticas públicas, porém, sua maior conquista foi a inclusão do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC – Ministério da Educação, para o Ensino Fundamental, redigida por ela ao integrar a equipe dos PCNs, e de contar com a presença de várias lideranças sociais, além de acadêmicos como pareceristas. Como destacado por Roseli, os PCNs “encontraram no documento Pluralidade Cultural uma forma de atender reivindicações históricas dos movimentos sociais”, e gerou uma série da TV Escola, com a qual se envolveu, “em diferentes programas, como roteirista, entrevistada/depoente, fonte, colaboradora da produção”; tendo participado, em diferentes anos, de programas da TV Educativa, como o “Salto para o Futuro”.

Vale a pena mencionar que o documento Pluralidade Cultural abriu perspectivas no Estado e na academia, alavancando transformações, não apenas no contexto da escola, da elaboração dos documentos que se seguiram aos PCNs das séries iniciais e nas relações com a comunidade, como no próprio debate acadêmico e no próprio campo internacional, abrindo novas áreas e linhas de estudo, até então não reconhecidas.

Desse debate consolidou-se também, em seu trabalho, no âmbito da pesquisa em políticas públicas, uma linha de estudo e de atuação em defesa das ações afirmativas para indígenas e afrodescendentes, com estudos amparados na Política e no Direito, além do fortalecimento de uma linha de estudo e defesa do Estado laico e das minorias religiosas. O processo resultou em novas parcerias, no apoio da SBPC e também no da ANPEd à defesa do Estado laico, com grande presença de sua então presidente, professora Márcia Ângela Aguiar.

Além disso, é preciso destacar a consolidação das parcerias com pesquisadores como os professores Luiz Antonio Cunha, Alberto do Amaral Júnior, Romualdo Portela de Oliveira e a professora Sueli Carneiro. De grande alcance, nessa área da laicidade do Estado, é importante mencionar, ainda, o projeto de pesquisa desenvolvido em colaboração com o Movimento do Ministério Público Democrático – MPD, entidade civil associativa de promotores de justiça e procuradores de justiça, parceira no projeto financiado pela FAPESP em 2008.

É importante salientar, ainda que brevemente, entre os trabalhos acadêmicos de Roseli, o “Manual Direitos Humanos no Cotidiano”, obra que, em 1998, celebrou o 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto de uma cooperação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos com a UNESCO e a USP, por intermédio do grupo de pesquisa “Discriminação, preconceito, estigma”, sob sua coordenação. O projeto incluiu professores da FEUSP e da Faculdade de Direito, e a colaboração cotidiana, na pesquisa, de lideranças de movimentos sociais, em particular vinculados aos movimentos negros e movimentos indígenas. De acordo com Roseli, no conjunto, a obra final, publicada, contou com a colaboração de cerca de 150 participantes da sociedade civil, sendo 60 ONGs das mais relevantes em nível nacional e internacional, cerca de 35 artistas das artes visuais e mais de 50 personalidades dos mais variados campos de atividade.

No campo internacional, o “Manual Direitos Humanos no Cotidiano”, logo depois de publicado, foi entregue ao Diretor Geral da UNESCO e por ele apontado, em outubro de 1998, na abertura da reunião anual do Conselho Executivo da UNESCO, como um exemplo, dentre as publicações feitas pela UNESCO em todo o mundo.

O êxito das atividades desenvolvidas levou à indicação do nome de Roseli para integrar o “Grupo de Trabalho Especial de Educação para Direitos Humanos”, órgão assessor temporário do Conselho Executivo da UNESCO, Paris, onde representou, em suas duas sessões, realizadas em outubro de 1998 e abril de 1999, o GRULAC, Grupo da América Latina e Caribe, que aprovava por aclamação a indicação de meu nome, feita pelo Ministério das Relações Exteriores, como representante brasileira.

Foi o momento em que colocou, em âmbito internacional, o trabalho em desenvolvimento no Brasil, de tratar “o universal a partir da diversidade, em particular da diversidade cultural”. Esse conjunto de atividades, adicionadas a outras nacionais e internacionais, impulsionaram Roseli a se dedicar ao aprofundamento da reflexão teórica, quando atuou como “Visiting Scholar” da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, entre 2003 e 2005, a convite do Dr. Herbert C. Kelman, Professor Emérito de Harvard, durante o encontro anual da International Society of Political Psychology - ISPP, entidade da qual é associada desde 1994.

A possibilidade de dar continuidade aos trabalhos em prol dos direitos humanos e dessa colaboração levou-a a aceitar, no começo de 2006, o convite para atuar como Expert UNESCO para a criação da “Coalizão Latino-Americana de Cidades contra o Racismo, a Discriminação e a Xenofobia”, parte da estratégia integrada da UNESCO para atender o Plano de Ação de Durban, resultante da Conferência contra o racismo, realizada naquela cidade sul-africana em 2001. Acompanhou a implantação da Coalizão, bem como as primeiras conferências gerais reunindo as cidades associadas à iniciativa. Como afirma Roseli, a experiência constituiu um importante exemplo “de como a temática racial se vincula ao tema dos direitos humanos”. No diapasão dessa luta, Roseli vem historicamente se posicionando em prol das cotas como parte das ações afirmativas indispensáveis para que se possa efetivar a justiça social, no sentido distributivo na sociedade brasileira.

Assim, Roseli vem atuando de modo marcante nos temas pluralidade cultural, laicidade do Estado, religiões e educação, discriminação, preconceito e estigma, liberdade



de consciência e direitos de minorias, ensino religioso em escolas públicas e Estado laico, educação em direitos humanos, educação para a paz, ensino religioso em escolas públicas e liberdade de crença. Como orientadora, Roseli inovou – como pudemos verificar – ao trazer à baila temas e problemas que eram muito pouco trabalhados em nosso Programa de Pós-Graduação e na pesquisa educacional brasileira de maneira geral. Temáticas como a questão do racismo e da liberdade religiosa tiveram a atuação pioneira de inúmeros orientandos de Roseli, os quais, à semelhança da mestra, se tornaram referências em seus campos de atuação.

Roseli, desde muito jovem, tem marcantes características de personalidade: a doçura aliada à determinação e à firmeza, a convicção de uma intransigente ética profissional com a sabedoria do exame das particularidades das situações...

Como amiga de Roseli, há alguns episódios pessoais que eu gostaria de relatar aqui rapidamente. Recordo-me muito bem o conforto e o apoio que me forneceu em alguns momentos de hesitação e ansiedade, como por exemplo na defesa do doutorado e na realização de meu concurso de efetivação, após o doutoramento. Seu estímulo e costumeira segurança, baseados no reconhecimento e na espontânea admiração por minha atuação docente, traduziam-se para mim, magicamente, em doses de tranquilidade e autoconfiança. A ela devo, inegavelmente, ter feito meu concurso e me efetivado rapidamente na USP. E, neste momento de homenagens à querida colega, estendo, desde aqueles tempos distantes, o meu singelo agradecimento!

Por fim, agradeço e cumprimento a Faculdade de Educação e o EDA pela excelente iniciativa de conferir o merecido título de Professora Emérita à nossa querida professora Roseli Fischmann!

# Testemunho da Área de Cultura, Filosofia e História da Educação

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Coordenadora da área de CFHE do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tenho observado que o sentido de uma vida se dá em várias dimensões e se desdobra em outras vidas continuamente. A vida acadêmica da professora, orientadora e pesquisadora Roseli Fischmann ilustra bem esta minha percepção, como já pude constatar ao vê-la pela primeira vez em um auditório lotado da FEUSP, quando eu ainda era aluna de doutorado da pós-graduação desta faculdade, na virada dos anos dois mil. Tratava-se de uma defesa de tese em que ela era a orientadora, e cujo tema abordava uma forma oriental de ensino presente nas artes marciais do *Tai Chi Chuan*, uma luta que eu havia praticado durante muitos anos e que chegara, inclusive, a ensiná-la por um breve período de tempo, no final de meu mestrado em matemática aplicada, em meados da década de oitenta. Naquela época, era como se eu vivesse em dois mundos paralelos, imersa em duas culturas muito distantes entre si com fronteiras bem delimitadas: a forma acadêmica de se viver, de um lado da fronteira, com todos seus ritos rigorosos; e do outro lado da fronteira, as práticas corporais do *Tai Chi Chuan*, como uma forma de interiorização de valores da filosofia taoísta, através da repetição de movimentos suaves e circulares. Não poderia imaginar que, muitos anos mais tarde, agora como aluna de doutorado, estaria assistindo a uma defesa de tese em que a quase absoluta maioria dos

presentes eram praticantes, professores ou discípulos de mestres desta luta, todos atentos a cada palavra emitida pelos membros da banca, que sob a presidência calorosa de Roseli fez com que aquele público *sui generis* se sentisse plenamente incluído naquele ambiente acadêmico. Pude, então, presenciar uma espécie de transgressão das regras vigentes: em um espaço institucional mais afeito a procedimentos metodológicos canônicos que supostamente garantem a objetividade das pesquisas em curso, surpreendentemente reinava outro espírito, o da reverência e a valorização de outro modo de pensamento e de ensino, apresentados na tese que estava sendo defendida através de metodologias não ortodoxas. Sem dúvida, um momento inesquecível para quem vinha de uma área das ciências exatas, como eu, e que subitamente me deparava com um diálogo inusitado entre a banca e o candidato, um diálogo ao longo do qual novas conexões de sentido iam sendo tecidas, transpondo-se, assim, uma parte significativa das fronteiras entre formas de vida muito diferentes.

Muitos anos mais tarde, já como colega da Roseli no programa de pós-graduação da FEUSP, houve uma reorganização das áreas de pesquisa que foram agrupadas em novas áreas, e a partir de 2017 surgiu a área de *Cultura, Filosofia e História da Educação* (CFHE), que passou a abranger três linhas de investigação oriundas das antigas áreas, e que passaram a ser intituladas como: *Cultura e Educação*, *Filosofia e Educação* e *Historiografia e História da Educação*. A partir daí, esta reorganização possibilitou a presença da Roseli também nas linhas de *Filosofia* e de *História da Educação*, sem que ela “abandonasse” a sua área de origem. Pelo contrário, abriu-se a possibilidade de um diálogo mais fecundo entre as questões culturais abordadas por ela e as que já vinham sendo discutidas nas demais linhas, em particular, as de natureza filosófica. Na verdade, seus estudos sobre as relações entre religião, sociedade, cultura e educação já envolviam uma reflexão sobre princípios éticos e direitos humanos que interessam sobremaneira à filosofia; como também, suas pesquisas sobre a pluralidade das culturas e os mecanismos de formação da identidade nacional também se entrelaçam com questões historiográficas e da história da educação. Neste sentido, o caráter interdisciplinar de suas investigações potencializou, ainda mais, novas possibilidades para a pesquisa da área de CFHE como um todo.

Mas o valor inestimável da produção acadêmica da pesquisadora Roseli já está há muito tempo reconhecido aqui no Brasil e internacionalmente. O que eu gostaria de

destacar, neste meu breve testemunho em nome da área de CFHE, são suas características pessoais, já notadas desde aquela minha primeira impressão ao vê-la conduzindo a banca de doutorado que discutia uma prática educativa pertencente a uma cultura tão distante da nossa e, ao mesmo tempo, tão pertinente para repensarmos nossos valores mais fundamentais. Características pessoais que, a meu ver, não só possibilitaram eventos “transgressores” como aquele, como também impactaram na vida de tantos outros alunos que foram orientados por ela, ou mesmo na vida dos alunos nos cursos que ministrou.

De fato, mesmo na condição de professora Sênior da Universidade de São Paulo, nossa colega Roseli tem participado em praticamente todos os processos seletivos de mestrado ou de doutorado da FEUSP, os quais têm exigido um empenho considerável das bancas, dada a quantidade, por vezes enorme, provas, projetos e currículos a serem avaliados. Apesar de todo o trabalho envolvido nestes processos, chama a atenção sua leitura atenta e minuciosa de todo o material apresentado pelos candidatos e o seu envolvimento nas entrevistas finais, tanto as realizadas nas modalidades presenciais como nas remotas, acolhendo sem preconceitos os novos temas que ano a ano vão sendo propostos, reafirmando aquele mesmo espírito que conheci anos atrás, que continua abraçando a diversidade e o inédito que vislumbra nas entrelinhas dos projetos e nas falas dos candidatos. E essa atitude solidária e compreensiva se estende aos colegas que participam destes processos seletivos, cobrindo ausências esporádicas ou se dispondo a avaliar um número maior de projetos se assim for necessário. Mas este é apenas um exemplo, dentre muitos outros, de seu comprometimento com a formação dos alunos e de apoio aos colegas.

O envolvimento de corpo e alma da Roseli nestes processos seletivos também se repete nas orientações que assume, nos cursos que ministra na pós-graduação e também nas reuniões da nossa área, onde discutimos os mais diversos temas antes de serem encaminhados para votação nas reuniões de pós-graduação. Seu viés mais aberto e experiente nos auxilia nas questões mais polêmicas, propondo encaminhamentos ao mesmo tempo sensatos e originais, em que o seu calor humano necessariamente antecede o estritamente racional. De fato, sua preocupação com o outro extravasa os ritos da academia, estando sempre atenta às necessidades de seus orientandos ou a de seus colegas, sejam quais forem os imprevistos ou problemas que estejam enfrentando.

Enfim, a humanidade de Roseli transborda em suas ações desde as mais rotineiras até as de cunho eminentemente intelectuais, sem dúvida uma grande mestra de *Tai Chi Chuan*, em que a tenacidade de seus movimentos intelectuais se entrelaça com a suavidade de suas características pessoais.

Em nome da área de CFHE, expressamos nossa admiração e reconhecimento pelas conquistas não só intelectuais da nossa querida colega e amiga Roseli, mas também pela sua coragem de transgredir fronteiras, expandindo, assim, os sentidos de nossas vidas acadêmicas.

# Uma pesquisadora ativista em defesa da escola pública laica

Denise Carreira

Meu primeiro contato com a professora Roseli Fischmann se deu por meio de sua ampla e consistente produção teórica, na busca de respostas – sempre inconclusas – frente ao desafio de compreender a complexa e contraditória construção histórica das noções de laicidade e de direito à liberdade religiosa no Brasil. Em especial, os impactos dessas noções na educação brasileira e na garantia dos direitos humanos.

Roseli contribuiu com muita “régua e compasso” para a minha formação e navegação nessas águas profundas que desafiam a democracia brasileira, a promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade, o cotidiano das escolas, a tomada de decisão na gestão educacional e que ganharam centralidade explícita nos embates políticos dos últimos quinze anos, em decorrência do crescimento da força do ultraconservadorismo, em sua aliança visceral com o ultraliberalismo destruidor da capacidade do Estado de garantir direitos.

Nesse contato com sua produção acadêmica, descobri uma Roseli que participou ativamente da construção – inovadora para a época – dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados pelo MEC em 1997, cavando brechas com as mãos cheias de sementes na perspectiva do tensionamento do mito da democracia racial e do reconhecimento da desigual diversidade brasileira.

Em 2001, conheci Roseli pessoalmente no projeto Geração XXI, experiência precursora das ações afirmativas na educação, promovida pelo Geledés – Instituto

da Mulher Negra, para a qual eu havia sido convidada para facilitar o processo de planejamento estratégico. Criado em 1999, o Geração XXI apoiou a escolarização de 21 jovens negros de baixa renda até a universidade. Nessa roda de tanta força, com Sueli Carneiro, Cidinha da Silva, Nilza Iraci e outras Geledés, foi possível perceber a delicada tessitura de relações de confiança política entre mulheres negras e brancas comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural, agenda historicamente protagonizada pelo movimento negro.

Voltamos a nos encontrar em 2008, no seminário dos resultados parciais da pesquisa Ensino Religioso Confessional em Escolas Públicas, desenvolvida pela Ação Educativa, com apoio da Fundação MacArthur, sob coordenação do parceiro Salomão Ximenes, e em 2009 nas entrevistas preparatórias à realização da missão nacional de investigação sobre casos de intolerância religiosa em escolas públicas do país, realizada pela Relatoria Nacional de Educação da Plataforma DHESCA, sob o meu mandato como Relatora, com assessoria de Suelaine Carneiro.

Os dois estudos contribuíram decisivamente para a construção do *Amicus Curiae* da sociedade civil à Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4439, proposta em 2010 pela Procuradoria Geral da República em questionamento ao Acordo Brasil-Santa Sé, agenda na qual Roseli exerceu papel fundamental como pesquisadora ativista, cuja denúncia ela foi responsável por meio de artigo publicado no jornal |Folha de São Paulo em novembro de 2006.

O Acordo Brasil-Santa Sé foi assinado em novembro de 2008 pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil e pelo Vaticano. O Acordo previa, entre outros pontos, a criação do Estatuto Jurídico da Igreja Católica, estabelecendo: a imunidade tributária para instituições católicas; a destinação de espaços públicos para celebração de cultos da Igreja; o ensino religioso confessional “católico e de outras religiões” em escolas públicas; a descaracterização do vínculo empregatício entre religiosos e instituições católicas, entre outros pontos.

Mesmo com pareceres contrários de vários Ministérios à assinatura do Acordo, que indicavam a inconstitucionalidade e o ataque ao Estado laico, entre eles o do próprio Ministério da Educação, o texto foi encaminhado em 2009 pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional para tramitação urgente e aprovado em outubro do mesmo ano. A iniciativa dava consequência às negociações entre o governo brasileiro e o Vaticano,

desenvolvidas na preparação da vinda do Papa Bento XVI ao Brasil, ocorrida em maio de 2007.

Do processo de pressão de organizações da sociedade civil em prol da não assinatura do Acordo Brasil-Vaticano às ações de questionamento ao Acordo aprovado pelo Congresso Nacional junto ao Sistema de Justiça, Roseli contribuiu com argumentos qualificados na disputa da opinião pública na mídia e ocupou lugar de destaque no ciclo de audiências públicas realizadas pelo STF que precedeu o julgamento da ação, representando a Confederação Israelita do Brasil - CONIB.

Estivemos juntas na audiência pública com o Ministro Luiz Roberto Barroso, apresentando argumentos contrários ao Acordo Brasil-Santa Sé e seus impactos negativos na garantia do direito humano à educação pública de qualidade, com outros colegas de organizações parceiras do nosso *Amicus Curiae*: além da Ação Educativa, a Conectas Direitos Humanos, a Ecos – Comunicação em Sexualidade, o Cladem - Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, o Geledés e a Plataforma DHESCA. Nossas entidades integraram os esforços de articulação do campo dos direitos humanos contra o Acordo, que envolveu redes de educação, feministas, negras, LGBTQIA+, confederações sindicais, grupos de pesquisa, setores religiosos defensores da laicidade do estado, entre outros.

Em 2011, Roseli também contribuiu com a leitura crítica do Informe Brasil-Gênero e Educação, coordenado por mim, como integrante da Ação Educativa e Relatora Nacional de Educação, processo de construção que mobilizou ativistas e pesquisadoras de vários estados brasileiros. O Informe brasileiro fez parte de um informe latino-americano, coordenado pelo Cladem, apresentado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos no final de 2011, no qual abordamos os desafios e ameaças crescentes ao princípio da liberdade de cátedra e à promoção da igualdade de gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais decorrentes do avanço do fundamentalismo religioso, assim como a proposição de uma agenda positiva que alavancasse políticas públicas.

Como orientadora na FEUSP, Roseli Fischmann estimulou e abriu janelas e portas para que ativistas como eu, forjadas na produção de conhecimentos de organizações e movimentos da sociedade civil, adentrassem ao doutorado. Trouxe para a roda da nossa Faculdade agendas e intelectuais insurgentes como Sueli Carneiro, Daniel Munduruku,



Edson Cardoso, entre outros, que produziram trabalhos basilares para o entendimento das relações étnico-raciais e para se repensar o país, entre outras muitas provocações que representam inflexões no pensamento contemporâneo brasileiro, em especial na educação.

Por sua atuação como intelectual, educadora e ativista, como investigadora pioneira sobre laicidade na educação, celebro a trajetória acadêmica de Roseli, sua produção intelectual e seu compromisso político profundo com a efetiva transformação social de nosso país.

Denise Carreira  
Professora do EDA / FEUSP

# Relato sobre Roseli Fischmann

Solange Cleide Francisco

Não vou aqui relatar sobre a Academia, pois não me cabe, mas sobre o ser humano especial que é Roseli.

Roseli é uma pessoa extremamente delicada no tratamento com as pessoas e tive a oportunidade de trabalhar com ela logo que ingressei no EDA da FEUSP, em 1983, já na FEUSP desde 1981. Desde então me senti acolhida e confiante, pois a cada dificuldade, ela já percebendo minhas fragilidades e angústias, por estar em ambiente e serviço novo, com jeitinho se aproximava e dava dicas de como agir em determinadas situações. E foram muitas as vezes que isso aconteceu!

Por conta dessa aproximação tive o privilégio de conhecer Roseli, além da docente e orientadora de muita(o)s “filha(o)s” que a amavam, também como filha, mãe, sogra, avó e partilhamos das diversas situações familiares do nosso cotidiano, das alegrias e principalmente das tristezas. Sempre consegui me abrir com ela ... acho que ela tem o dom de escutar, pois me sentia aliviada por encontrar nela a atenção e dedicação que buscava. Pessoa incrível!!!

E ela tem mesmo esse dom de “escutar”!

Nós aprendemos a falar e a ouvir, porém, não necessariamente a escutar, pois escutar é ser sensível com quem fala. E quanta sensibilidade!!!

E quando falo em sensibilidade, me vem à mente uma ligação da Roseli me avisando que me faria uma visita, em minha casa, quatro dias após o falecimento

da minha irmã. E ela foi e foi uma tarde muito agradável e ao chegar me disse que não podia deixar de me ver, de me dar um abraço e me disse coisas lindas que jamais esquecerei. Ficamos por horas conversando e por mim, com certeza, ficaria mais. Mas já nos prometemos outras tardes assim...

Roseli é dinâmica, cheia de vida, transborda alegria, nos dá força, nos anima, como quem diz: acorda pra vida!!!. Nos lembrando sempre que felicidade é um sentimento simples. Pessoa humilde e sincera, não deixa de cumprimentar quem quer que seja, com um belíssimo sorriso no rosto.

Como qualquer ser humano, Roseli passou por momentos difíceis e, em nenhum momento, deixou de acreditar que venceria. Cheia de fé! Valente!!!

Roseli querida, é assim que te vejo!

Sucesso, sempre!!!

# Roseli Fischmann: presença-presente

Daniel Munduruku

Comecei a frequentar a USP no início dos anos 1990. Tinha acabado de me mudar para a capital de São Paulo em busca de oportunidade de trabalho, pois havia concluído minha formação universitária. Já conhecia o Núcleo de Cultura Indígena, capitaneado por Ailton Krenak e Angela Papiani. Para lá me dirigia sempre que podia para poder mergulhar mais nos caminhos do movimento indígena, ainda em rebuliços naqueles anos. Também sempre ia para a aldeia de Parelheiros, dos parentes Guarani.

Confesso que não tinha nenhuma expectativa de me tornar um acadêmico novamente, mas tenho o péssimo costume de viver as oportunidades que se me apresentam e foi graças à participação nos vários grupos de pesquisa e estudo que o departamento de Antropologia se esmerava em promover, que me surgiu a chance de pensar em cursar um mestrado. Naquela ocasião, minhas interlocutoras eram as professoras Lux Vidal, Sylvia Caiuby, Maria Aracy Lopes, Marta Rosa Amoroso, entre outras figuras que ainda hoje são personalidades intelectuais da instituição.

Com o apoio da professora Maria Aracy Lopes da Silva consegui entrar no programa de pós graduação e com ela fui até o exame de qualificação que, aprovado, teria que apresentar a dissertação em seis meses. Não rolou. Minhas deficiências intelectuais unidas a uma grave doença que acometeu minha orientadora não me ofereceram tranquilidade suficiente para concluir o mestrado no prazo estipulado pela USP. Fui jubilado.

Passado algum tempo e já convencido do fracasso, participei de um evento organizado pela Faculdade de Educação. Algo que tinha a ver com a Tolerância religiosa. Lá encontrei meu eterno padrinho Marcos Terena e tive a honra de conhecer a fada madrinha que me promoveu a seu orientando: Roseli Fischmann. Que figura amorosa! Quanta humanidade estava estampada em sua face sempre sorridente! Paixão à primeira vista. De ambos os lados, penso.

Devo dizer que já não estava mais tão certo de que deveria voltar para a universidade. Minha vida profissional caminhava de forma linear e minha escrita já encontrava eco na sociedade brasileira. No entanto, o universo me apresentou Roseli como porta-voz de sua vontade. Como uma fada madrinha mesmo. Com seu toque de mágica foi abrindo os caminhos para que eu caminhasse neles com maior segurança: valorizou o que eu já havia pesquisado no fracassado mestrado; apresentou-me possibilidades de aproveitamento de minha escrita literária; ofereceu-me distintos pensadores para dialogar com minha pesquisa e esteve presente na caminhada. Sim, ela foi um Presente do Universo.

É assim que vejo a professora Roseli Fischmann até os dias de hoje. Sei que ela me fez crescer como pessoa e como intelectual porque nunca se posicionou de forma superior à minha pessoa – embora eu a visse assim – e à pessoa de ninguém. Sempre caminhou ao lado como uma boa mestra que é; sempre pontuou as minhas contradições teóricas; sempre apontou caminhos; sempre aconselhou; sempre elogiou também. Ouvi-la foi desde sempre reconfortante, enriquecedor, lúdico e extremamente – sim, extremamente – intenso. E isso ainda reverbera em mim, pois é nela que me inspiro quando quero ordenar minhas ideias e questionar minhas ações. Foi com ela que aprendi que vale a pena ser Humano, radicalmente Humano.

Rosely é uma âncora. A minha âncora. Não diria que ela é a única, mas certamente todas as minhas outras âncoras encontram nela sua singularidade. Isso muito me honra, me dignifica, me enobrece. Ter alguém que pode me dar suporte, guarida, sabedoria.

Sei que ela é minha amiga, irmã mais velha, sábia. Sei que honrar sua presença me torna um ser humano melhor.

Só tenho que agradecer ao universo por este Presente chamado Roseli Fischmann. E na tradição de meu povo quando a gente recebe um Presente é preciso agradecer e a gente agradece cantando, pintando o corpo, batendo os pés no chão. Única

garantia que o universo nos dá para continuar jogando sobre nós ainda mais dádivas e presentes. Faz isso espalhando novas sementes, encharcando o chão com chuvas preciosas, fazendo a vida renascer. Acho que todas essas imagens descrevem bem o que Roseli representa para mim: semente, dádiva, presente, fruto, pertencimento, ancestralidade, generosidade, sabedoria, desapego, honestidade, ética, dignidade. Ela foi plantando em mim um pouco de si mesma para que sua humanidade reverbere em cada um dos Outros que a ouvem através de suas sementes.

Minha mestra Roseli, você merece todo o reconhecimento da academia. Merece o reconhecimento de toda a sociedade brasileira. Merece os frutos de sua conduta humana. Merece esse título como merece nossos aplausos e gratidão eternas. Merece não por ser melhor, mas por ser inteira. E quando se é inteira, o mérito não faz nenhum sentido, pois se descobre apenas continuadora de uma teia que não nasceu em você, mas passa por você para dar sentido às novas gerações que hão de continuar a tecê-la. Sei que você é pura gratidão e por isso sabe que o mérito não é seu, mas dos ancestrais que a trouxeram até nós para que pudéssemos usufruir de sua presença-presente. Você cumpriu seu papel desde sempre: fazer a nossa metamorfose acontecer. Se hoje somos borboletas é porque você teve a paciência, a sabedoria e a certeza de que ela já estava em nós quando ainda éramos apenas uma lagarta.

Receba minha gratidão sincera. Que os ancestrais continuem guiando seus passos e iluminando seus caminhos. Hoje e sempre.

Teu eterno orientando  
Daniel Munduruku  
Março de 2023

# Testemunho

Edson Lopes Cardoso

Em 1993, João José Reis, professor e pesquisador de História na Universidade Federal da Bahia, dando um balanço sobre os estudos afro-brasileiros, anotou: “Os centros de pesquisa, as universidades, as revistas especializadas se abriram e, sobretudo, embora em ritmo lento, cresce o número de negros estudando negros”.

A revista “Veja” completava 25 anos e o livro “Reflexões para o futuro” trazia o artigo de Reis (“Aprender a Raça”), com percepções lúcidas que a passagem do tempo confirmou.

O “ritmo lento” da observação de Reis se acelerou em múltiplas direções e é preciso registrar nesse movimento de aceleração a importância de professores como Roseli Fischmann. Ela teve, a meu ver, a perspectiva histórica da necessidade de oferecer um lugar adequado, a Faculdade de Educação, e o rigor da postura universitária, para, rompendo com o padrão dominante, favorecer a emissão da voz de mulheres e homens comprometidos com a afirmação da identidade negra e a luta contra o racismo.

Seguramente, tendo completado sessenta anos, eu não teria retornado à universidade sem a insistência de Roseli Fischmann. Verificando hoje o número de acessos ao resultado de meu trabalho, surpreendo-me com a quantidade e agradeço mais uma vez à professora Roseli, por seus profundos compromissos com uma educação libertadora.

# Testemunho

Esther Ferreira dos Santos

Prezados colegas,

É uma grande honra partilhar aqui a história de meu feliz encontro com a Profa. Roseli Fischmann, há quase trinta anos na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo. Ela liderava então o projeto de pesquisa *“Discriminação, Preconceito e Estigma entre Comunidades Imigrantes em São Paulo”*, no qual participei com entusiasmo graças ao meu interesse no poder da educação para transformar mentalidades e construir uma sociedade mais inclusiva no Brasil.

Após o período de redemocratização no nosso país, minha geração conheceu uma explosão de esperança por mudanças positivas, mas foram poucos os modelos sólidos de como reconstruir uma sociedade fundada em valores verdadeiramente democráticos, que coloca a dignidade humana no centro de suas aspirações, independentemente do contexto individual e circunstâncias sociais de cada pessoa. Nesse contexto, nossa querida “Roseli” serviu como um farol de luz e sabedoria, sempre pronta para ensinar e orientar, promover lideranças, construir coalizões e influenciar uma geração.

Neste projeto de pesquisa, fomos convidados a refletir sobre as causas profundas de muros por vezes “invisíveis” que segregam as pessoas de forma estigmatizante, o que se reforça socialmente para justificar as muitas faces da exclusão social que nos rodeia. Ela nos fez questionar nossas próprias pressuposições, nos deu ferramentas para refletir, demonstrou na prática seu pensamento crítico e direcionou nossa sensibilidade para os maiores desafios sociais da atualidade. Por um lado, ela memorizou para nós o valor de obras clássicas em psicologia, ciências sociais, antropologia e filosofia. Sob



sua orientação, nosso grupo de pesquisa leu com avidez as obras de Theodor Adorno, Hannah Arendt, Foucault, Paulo Freire e muitos outros clássicos, que nos ajudaram a compreender e pensar melhor os temas da democracia, liderança autoritarista, as origens do conflito social, a construção de identidades dominantes, os perigos da exclusão social, os desafios e dilemas de como construir uma paz sustentável no mundo.

Grandes temas, grandes ideias, que - sob sua liderança - encontraram seu caminho no questionamento sobre nossas próprias identidades que, através do diálogo e das experiências compartilhadas, naturalmente se transformaram em uma reflexão mais profunda sobre quem é o “outro” e como suas diferenças podem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas em um mundo onde a pluralidade, a diversidade e a inclusão não sejam apenas aceitas, mas almejadas. Ela estava nos apontando a possibilidade de um “multiverso” além do “universo”. Sua metodologia não era simplesmente fundamentada em estudos acadêmicos, mas enraizada na ação que, por meio de um método iterativo, nos ajudou a revisar e refinar os tipos de perguntas que nós, como jovens pesquisadores, poderíamos fazer para avançar em nossa compreensão do mundo e na construção de um futuro melhor.

A diversidade no grupo de pesquisa foi uma inovação na época e hoje, um modelo reconhecido para a construção de sociedades mais justas. Cada aluno deste grupo de pesquisa veio de comunidades com identidades religiosas e/ou culturais bem definidas. Lá estávamos nós - protestantes, judeus, muçulmanos, agnósticos, negros e indígenas - a trabalharmos juntos por uma sociedade mais inclusiva através do diálogo – ao invés do “debate” - o que nos ajudou a ver o mundo através de perspectivas multifacetadas, a entender melhor os valores humanos fundamentais que nos unem. Nunca antes nossas identidades religiosas/culturais/étnicas foram tão expostas e nossas diferenças confrontadas - e apreciadas!

Em nosso trabalho de campo, conduzimos um projeto de história oral entre comunidades de imigrantes em São Paulo, frequentemente esquecidas em nossas movimentadas vidas urbanas e em nossas escolas públicas insensíveis à diversidade cultural. Assim aprendemos sobre suas lutas, vendo as múltiplas faces da “discriminação, preconceito e estigma”, ao mesmo tempo em que reconhecemos valores compartilhados e aspirações pelas mesmas oportunidades de educação e empregos, pelo respeito à sua própria história/tradição/cultura, pelo acesso aos serviços de saúde, por uma vida

digna. O valor intangível dessas experiências, naturalmente, enraizou-se no coração e na mente da minha jovem geração e produziu outros frutos, incluindo o primeiro “Manual de Direitos Humanos no Cotidiano” publicado no Brasil sob sua inspiração e uma liderança competente, para a qual tive o prazer de contribuir<sup>1</sup>.

As reverberações do trabalho de nossa querida Roseli continuaram visíveis na minha caminhada pessoal e profissional. O seu acompanhamento próximo ao longo dos anos também significou para mim a abertura de novos horizontes, sempre alicerçados na paixão pela educação. Depois de alguns anos trabalhando numa comunidade de imigrantes nos Estados Unidos, conclui meu doutorado em psicologia educacional em Nova York. Hoje trabalho numa organização internacional, atuando ao lado de Ministérios da Educação em vários países com o propósito de apoiá-los em sua busca por uma nova visão de educação para o futuro, procurando sempre unir **reflexão, ação e prática** como me ensinou e me inspirou nossa querida Roseli.

O legado de Roseli continua em muitos de nós em minha geração que foram agraciados com sua sabedoria, generosidade e amizade. Ela sabia desde jovem que para construir entendimento e paz não basta começar com idéias e projetos. É preciso começar com pessoas reais e “experiências vividas”. É assim que ela nos ensinou sobre “direitos humanos” na vida real, pensando “de cabeça para baixo”, como a Princesa Laurentia da Holanda recentemente incentivou os jovens a fazer ao pensar em seu futuro<sup>2</sup> e ecoando um poema japonês<sup>3</sup>:

*“No céu, se encontrava a raiz de uma árvore; Na terra, uma estrela...*

*Para enxergar, era preciso fechar os olhos; com olhos abertos, não podíamos ver nada.”*

Termino este depoimento com profunda admiração e sincera gratidão à querida Roseli.

Esther Ferreira dos Santos, Ph.D.

OCDE (França), Analista de Políticas Educativas  
Diretoria de Inovações em Educação

---

1 Direitos Humanos no Cotidiano: Manual (1998). Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos in collaboration with UNESCO and University of São Paulo.

2 Participação da H.R.H. Princesa Laurentian na conferência “*OECD First Global Forum on the Future of Education and Skills 2030*” (19-20 May, 2020).

3 Osada, Hiroshi. *Um conto de uma floresta adormecida*.

# Roseli, uma ode às raízes e aos trajetos

Inaicyra Falcão dos Santos

Encanto grandioso.  
Circula entre fios inigualáveis.  
Entoa entre pétalas inestimáveis.  
Repercute um ressoar majestoso.

A primeira conversa com Roseli transcorreu em uma manhã de sábado, em algum longínquo mês do ano de 1992. Estava em casa quando o telefone começou a tocar, fui atender e ela se apresentou já tornando explícitos os aspectos sublimes que permeiam as escolhas na elaboração e emissão de suas falas. Na ocasião, descreveu com minúcias o encantamento que emanara de sua conversa com Mestre Didi, Deoscoredes M. dos Santos. Foi a partir desse diálogo que se abriram os caminhos que tornaram plausível o nosso encontro. Recordo, através de suas palavras, que foi o Mestre quem apontou as primeiras coordenadas que trilharam esse trajeto, ao mencionar minha atuação docente na Unicamp, e ao recomendar e estimular a concretização do nosso diálogo.

Na conversa com o Mestre Didi, por sua vez, havia o pretexto de convidá-lo a participar de uma mesa redonda intitulada “Multiculturalismo na América: coexistência de religiões”, como parte das programações do Congresso Internacional América 92: Raízes e Trajetórias, organizado pelo Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Nessa mesa haveriam representantes de várias religiões. Mestre Didi, como sacerdote da religião nagô-ioruba, seria o representante dessa cultura.

Infelizmente, ele não poderia estar presente, e sugeriu que o convite fosse retransmitido ao Obá de Xangô do Axé Opô Afonjá, o também autor e pesquisador Muniz Sodré.

Naquela mesma manhã ainda pairava uma atmosfera distinta de felicidade. Na noite anterior, eu havia realizado com sucesso um recital solo lírico com peças de câmara e opera. O nosso diálogo seguiu adiante esmiuçando temas diversos, até que em um determinado momento ela me convidou para assistir o evento, e ressaltou que no encerramento da mesa, também haveria um canto.

Alguns dias se passaram até o retorno de Roseli, a segunda ligação, dessa vez, para consultar se eu poderia fazer o canto de encerramento - a pessoa que iria cantar havia desistido. Imediatamente aceitei, sugeri um canto do Oratório do compositor Händel: "O quanto é belo os pés daqueles que pregam o Evangelho da Paz". Ela considerou a sugestão excelente, mas quando desliguei o telefone, tive a intuição de também entoar o cântico da tradição nagô-iorubá *Ya O Bogunde*, que homenageia a mãe ancestral *Oba Tosi* - Marcelina da Silva.

No dia da mesa, antes de cantar, senti-me convocada a relatar uma experiência discriminatória, vivenciada anteriormente, numa banca de seleção de doutorado no Departamento de Antropologia da USP. Ao pleitear o ingresso no programa, quando indagada sobre as disciplinas que ministrava no âmbito das universidades, considerei destacar Danças Brasileiras. Os membros da banca debocharam, questionando pertinência ao ensino de saberes tácitos, o que retruquei de imediato, para, depois, ouvir se tratar apenas de uma brincadeira.

Ao iniciar minha apresentação com esse relato, quis ressaltar a incoerência das contradições que, por vezes, se manifestam no próprio contexto acadêmico. Enquanto um departamento buscava diminuir assimetrias e harmonizar a coexistência das diversidades culturais e míticas brasileiras; em um outro departamento estavam menosprezando nossas diferenças, na tentativa de atenuar, reduzir e simplificar as consequências, as violências sociais e estruturais que decorrem dos processos de racialização, passando pano para racismos encobertos e fazendo pouco caso das nossas distintas realidades.

Assim foi que, naquela oportunidade, Roseli indiretamente propiciou o rito iniciático para o desenvolvimento de uma carreira musical, com o diferencial inovador de interpretar cantos da tradição nagô-ioruba com a técnica do canto lírico, a ponto de inaugurar uma forma singular de cantar essa cultura. Seu olhar atento e sua organização generosa, proporcionaram uma sucessão de ações em congressos que contaram com a

minha participação em espaços diversos, a exemplo do Fórum de Religiões. Assim me tornei uma admiradora convicta da sua forma de ser e das nossas conversas sensíveis, preocupadas com a situação social, religiosa e cultural dos povos brasileiros e de seus ancestrais.

Nossas prosas seguiram em fluxo contínuo, até o momento em que ela chamou a atenção para que colocasse maior energia na realização do doutoramento, já que, como docente, essa era a minha principal meta. Foi quando, de forma altruísta, ela se dispôs a ler o meu projeto e sugeriu aplicá-lo no Departamento de Educação. A pesquisa estava avançada, por ser artista da dança e já pesquisar, desde Ibadan, na Nigéria, meios de envolver a própria trajetória nas práticas de estudo. E pela experiência significativa de ter sido e ser docente em uma universidade. A primeira parte da tese estava pronta. A segunda, teríamos que trabalhar na aplicação da metodologia em sala de aula. Dessa vez, a banca de seleção do curso, mesmo sem a presença de Roseli, foi respeitadora. Entrei no curso, fui iniciada no doutorado na Faculdade de Educação da USP.

Como orientadora, Roseli mais uma vez me possibilitou inovar ao elaborar e apresentar uma proposta pedagógica pluricultural de dança-arte-educação, intitulada Corpo e Ancestralidade. Durante algum tempo, tive a oportunidade de participar do seu Grupo de Pesquisa Discriminação, Preconceito e Estigma. Quando pude estabelecer um contato mais próximo com seus modos de pesquisar e, por conseguinte, me enriquecer com suas ações e exposições - estudos que refletiam estratégias para transformações no modo de pensar, discutir e agir acerca desses fenômenos sociais.

Existem poucas pessoas que atuaram na minha vida de forma tão providencial, e que foram decisivas no retraçar de tantos caminhos. Roseli foi uma delas, por impulsionar e assim possibilitar a transcendência da artista-pesquisadora-intérprete como cantora e acadêmica. Compactuo e celebro a iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no reconhecimento e na titulação de Roseli Fishmann como Professora Emérita da instituição. Sua importância, mais que necessária, contribuiu e continua a contribuir para uma aceção humanizada de coerência e ética. Sua sabedoria múltipla e sensitiva se estende, de maneira ampla, para as práticas de inclusão, de acolhimento e de abertura dos espaços para facilitar e fortalecer novos modos de fazer e existir, dentro e fora dos muros da academia.

Inaicyra Falcão dos Santos

Profa. Dra. Livre- docente, cantora lírica

# À Mestra Roseli Fischmann com carinho

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Em 1999 ingressei no Programa de pós-graduação em Educação, nível Doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, desde então, convivo com a minha perene orientadora, Profa. Dra. Roseli Fischmann, num estreito e prazeroso relacionamento pessoal e acadêmico/profissional.

Muitos aprendizados realizei nessa caminhada, mas dois, em especial, eu quero destacar nessa singela homenagem. O primeiro diz respeito a algo muito caro na minha trajetória pessoal, qual seja: o combate a toda forma de desrespeito ao estado laico. Quem tem uma história ligada ao protestantismo, já se deparou com pessoas próximas que fazem apologia ao cristianismo em detrimento de outras vertentes religiosas, ou ainda, paradoxalmente vivenciam, pelo firme posicionamento delas, situações de degradação, chacotas e de outras formas de intolerância religiosa. Afinal, quando se reconhece o lugar religioso a que se pertence e de fato se põe em prática a religião, seja qual for, há incômodos e desagrvos e, conseqüentemente, se exige firme fundamento no direito para garantir o convívio social.

Por isso, aprendi com a Roseli que a humanidade, ao construir a noção do estado laico, conquistou para todos o respeito à dignidade humana, assegurando a cada pessoa o direito de professar a fé que deseja, algo que para mim tornou-se um motor de luta na vida e na academia. Nessa pauta, após a conclusão do curso de doutoramento, tive

a satisfação de compor um coletivo de pesquisa nacional com a Roseli, no qual tratei sobre a minha realidade ou como o estado laico era desrespeitado nas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul. Ao final, publicamos um dossiê com os resultados. Além disso, passei a ser uma militante da causa, palestrando, orientando trabalhos acadêmicos e publicando sobre essa temática a partir do que aprendi com a Mestra.

O segundo aprendizado que destaco trata-se da humildade acadêmica, aquele sem deslumbramento de produções ou títulos, os quais nos cegam em relação ao outro. Como me impactou no doutorado o *ethos* e a *hexi* (no sentido bourdieusiano dos termos) de Roseli! Dessa forma, descobri que era preciso realizar um estranhamento na minha *práxis*, se assim desejasse produzir sobre a diversidade cultural, em especial no que diz respeito à realidade das problemáticas educacional e social nas fronteiras internacionais.

Lembro-me de uma situação particular dessa relação, que ocorreu quando recolhi a memória de imigrantes na fronteira Brasil-Paraguai. Na ocasião, me emocionava muito e, às vezes, chorava. Então, preocupada com a minha postura, recorri à Mestra sobre como deveria me comportar. Na minha opinião, deveria ser asséptica na aplicação do instrumento da pesquisa, já que minha formação acadêmica me alertava para os distanciamentos. Ouvi sua cirúrgica resposta, a qual, nestes vinte anos na academia, procurei passar aos meus alunos: “Prossiga, não seja indiferente à dor daquela pessoa que revive na sua narrativa todos os sentimentos da partida, da chegada, da dureza dos primeiros anos. Coloque-se no lugar dessa pessoa. Agindo assim, poderá compreender o real do processo migratório.” Aprendi que é assim que se foge das aparências e da frieza das técnicas. Essa não foi só uma lição para a minha formação como pesquisadora, mas para a vida. No dizer de Charles Wright Mills, que também conheci com a Roseli: “intelectuais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas”.

Por último, ainda sobre a humildade, destaco a sua cordialidade em promover coletivos de pesquisa com ex-orientandos, em convidar para ser examinador em bancas no *stricto sensu* e em nos reunirmos com ela nas reuniões da Anped e da CAPES. Em suma, pelo fato de ela querer sempre estar próxima e discutir sobre nossos estudos e pesquisas, mas também sobre o curso de nossas vidas familiares. Nunca terminei uma conversa com a Roseli sem uma despedida afetuosa.

Minha estimada Mestra Roseli Fischmann, com todo respeito e admiração por toda potencialidade e qualidade dos seus anos dedicados à educação, receba meus sinceros cumprimentos por mais este reconhecimento acadêmico de Professora Emérita da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que neste ato faz jus à sua magnífica trajetória acadêmica.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – FAED/UFMS



# O (re) Conhecimento

Merenice Merhej

Valendo-me de uma das cartas de Mário de Andrade para Manuel Bandeira, “creio nas afinidades eletivas”, o nosso encontro, meu e de minha orientadora, foi um reconhecimento, palavra que emprego aqui com a mesma delicadeza dos haikais japoneses, e recorro ao poeta por ter sido ele o responsável por nossos caminhos se cruzarem.

Quando passei pelo processo seletivo do mestrado, não havia a opção de indicar orientador. Fiquei sabendo quem me orientaria quando fui aprovada. Não fui aluna da professora Roseli Fischmann na graduação, nos conhecemos durante o mestrado. Foi o meu projeto sobre um jornal escrito e ilustrados por crianças durante a gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo que fez com que ela escolhesse me orientar, pois dialogava com seu mestrado, que embora não fosse exatamente sobre o escritor paulista, passava pelos Parques Infantis.

Cheguei extremamente crua e insegura, passei dez anos longe da academia e minha graduação foi em Letras. Aprendi com ela o que é fazer uma pesquisa em educação e afirmo sem dúvida alguma que me encantei por este trabalho e continuei a insistir nele, porque tive a sorte de encontrar e (re)conhecer Roseli Fischmann em meu caminho.

Continuo sua orientanda no doutorado e embora tivesse mais experiência e segurança, os anos de pandemia foram extremamente difíceis para mim. Tive que

reformular meu projeto e por vezes pensei em desistir. Roseli foi, sem dúvida, meu maior apoio para continuar. Foram momentos de grande tensão e vulnerabilidade. Além das questões político-sociais que afetaram a todos nós, tive que lidar com uma síndrome do pânico em que passei a ter crises intensas. Achei, muitas vezes, que não seria capaz de ser aprovada no exame de qualificação. A compreensão que encontrei na minha orientadora é algo que jamais esquecerei. Lembro que em um desses momentos, Roseli me disse que arrumaria uma roupa de astronauta e viria em minha casa me dar uma bronca pessoalmente se eu desistisse. Uma brincadeira carinhosa que me fez rir bastante imaginando a cena. Não desisti e realizei a meu exame de Qualificação em que fui aprovada.

Quando a pandemia foi controlada, a população quase que inteiramente vacinada, Roseli me incentivou a publicar minha dissertação de mestrado. Era um sonho que ela me ajudou realizar. Foi um processo muito enriquecedor pra mim e ainda ganhei de presente, pois chamo de presente, um prefácio com sua assinatura. Após todas as incertezas e angústias dos anos de pandemia, publicar meu primeiro livro parecia ser uma confirmação para continuar trilhando meu caminho acadêmico.

Orientar, no meu entendimento, é apontar caminhos para que o orientando saiba onde ir dentro de suas escolhas. Foi assim que conduzimos nossa parceria, outra palavra que emprego com a delicadeza dos haikais, em que tive (e ainda tenho agora no doutorado), a liberdade de fazer minhas escolhas contando sempre com sua generosidade intelectual, o que foi me fazendo perder minhas inseguranças, angústias e timidez acadêmica.

Muito me honra ser orientanda da Professora Roseli Fischmann, uma educadora comprometida, pesquisadora renomada e orientadora extremamente generosa e doce. Roseli consegue ser doce até em horas de grandes tensões. Em alguns momentos dessa escrita, tentei tomar cuidado para não transbordar o texto de adjetivos carinhosos, contudo é muito difícil não retribuir o carinho que me foi ofertado durante todos esses anos de orientação.

# Pescadora de flores belas, raras & invisibilizadas

Rafael dos Santos

Novembro de 1997. Vejo na internet que fui selecionado na entrevista para o doutorado em Educação da FEUSP, linha: Cultura, Organização & Educação. Semanas depois, ainda no mês de novembro, chego para cumprir a etapa final do processo de seleção, com um frio na barriga, um pouco ansioso e muita expectativa, pois eu queria ter uma experiência “uspiana” em minha formação, não por diletantismo ou arrogância, mas sim pela consciência do que a Universidade de São Paulo é, e por sempre ter buscado novas experiências e novos caminhos em minha vida. Sempre tive muita sede por conhecimento e por desbravar “mares nunca d’antes navegados” (nunca, ao menos por mim e pelos meus antepassados).

Entre os entrevistadores, lá estava a Roseli, a que mais me interrogou, tanto sobre o meu projeto, até então sobre as percepções da Classe Média Negra sobre a Educação e Mobilidade social, como também sobre a minha trajetória de vida e acadêmica. Ao final, ela pergunta se eu teria problemas em ser orientado por alguém que não constava entre as minhas opções. Respondo que não, pois, na verdade, a minha opção de fato era estudar na USP, inclusive eu já estava aprovado em duas universidades do meu Estado, o Rio de Janeiro, e, ainda assim, preferia estudar na USP. Ela sorri, olha para uma outra professora da banca, e disse que ela poderia me orientar, caso eu me classificasse dentro das vagas. Eu respondi que seria uma honra. Naquele momento, a Roseli sabia muito mais sobre mim, do que eu sobre ela, ainda mais em uma época em que a internet não possuía as possibilidades que viria a ter posteriormente.

Voltando ao Rio de Janeiro, busco o máximo de informações possíveis sobre a “tal da Roseli”. E quanto mais procurava saber sobre ela, mais me espantava que uma pesquisadora e professora como ela tivesse tanto interesse em orientar alguém como eu. E tal fato me deixava ainda mais ansioso por saber se eu seria ou não classificado e se ela realmente gostaria de me orientar. E não é que foi exatamente isso o que aconteceu?

Matrícula feita, Roseli ainda me convida para integrar o seu projeto de pesquisa: “Educação, Preconceito e Estigma”, o que me leva a passar boa parte da semana em “Sampa”, sendo acolhido no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo, o glorioso CRUSP!

A cada semestre, na hora de matricular-me em disciplinas, Roseli sempre me questionava por querer realizar disciplinas como Japão e Sociedade, com a professora Helena Hirata, no Instituto de Estudos Japoneses, ou Brasil e Sociedade, com o professor Milton Santos na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, a inesquecível FFLCH. Ela sempre me indagava o que essas disciplinas teriam a ver com o meu projeto. Eu respondia que elas contribuiriam para a minha formação intelectual, que era plural, e, do contrário, eu teria feito meu doutorado no Rio de Janeiro mesmo, e que eu era o mais paulistano dos cariocas da USP, justamente por querer o melhor que a universidade pudesse me oferecer. Ela sempre acabava autorizando, e isso era fundamental, pois na USP a inscrição em disciplinas depende da anuência da orientadora.

Roseli orientava no mestrado e no doutorado pessoas das mais diversas origens, interesses acadêmicos, trajetórias pessoais e acadêmicas, mas que ratificavam a sua crença na diversidade e na pluralidade, nos Direitos Humanos e, acima de tudo, crença naquelas pessoas e na sinergia produzida pela convivência entre nós. Muito solícita, sempre buscava saber como eu estava, se me adaptara a Universidade e se eu precisava de alguma coisa.

Ao mudar o meu tema para a construção de saberes não-formais a partir da internet, ainda em 1999, quando a rede mundial de computadores ainda funcionava com acesso via linha telefônica nos domicílios, ela topou o desafio, após me submeter a uma sabatina para ter certeza da consistência dessa mudança. E com este tema tornei-me Doutor em Educação pela tão sonhada Universidade de São Paulo.

A orientação da Roseli transcendia a elaboração da tese. Era formação intelectual em sendo amplo. Sempre abrindo oportunidades e apostando na capacidade dos

orientandos. Muitas vezes, descobria possibilidades em mim, que eu mesmo nunca vira. Era batata! Ela tinha razão! Eu sempre brincava que ela detinha poderes mediúnicos... Mas era uma habilidade profissional imaterial, intangível, que poucas pessoas são capazes de realizar em nível tão certo e preciso como o da Roseli.

Direitos Humanos, Estado Laico, Administração Escolar, Filosofia da Educação, Estudos Culturais, Preconceito e Estigma, Temas Transversais... Ufa... Tantas áreas de reflexão da Roseli... Tão múltiplas como múltiplos são os meus interesses de estudo, e mais múltiplas ainda são as pessoas que a Roseli ajudou a formar. Eles e elas, assim como a obra da Roseli, são Flores Belas, como Flor Bela é o significado de seu nome. Roseli é a Pescadora desses talentos, muitos deles invisibilizados, entre os quais eu me incluo, como o seu sobrenome – Fischmann – significa.

No último ano da minha tese, 2002, passei por inúmeros problema pessoais, e perdi boa parte do que já havia escrito, devido a um vírus que levou o arquivo contido no meu computador e no back up contido em um disquete (nem existem mais). Conteí com todo o apoio da Roseli, para refazer o trabalho e encarar o produtivismo desumanizado em que se tornou a pós-graduação, insensível ao necessário pedido de prorrogação de prazo para o depósito da tese, o que, após muita luta e com o apoio daquela a que se tornou minha amiga, consegui defender a minha tese no dia 16 de dezembro de 2002, após dificuldades imensas, com conjuntivite, recuperando-me de uma leptospirose e uma certa melancolia por saber que já não teria aquele contato frequente com a Roseli e com a USP, após quatro épicos anos de minha vida.

Sempre que ouço In My Life, de Lennon e McCartney, Roseli é uma das pessoas que me vêm a mente. “In my life, I love you more”...

Roseli, não tenho palavras para agradecer por seu sorriso e por tudo o que você representa para mim. Beijos e saiba que você sempre foi Emérita para mim.

Rafael dos Santos

Professor-Associado da Faculdade de Educação  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

# Para quem me ensinou a ‘suspender o céu’

Sônia Araújo

Ter nascido em um país tão desigual do ponto de vista regional e viver em um mundo marcado pelo preconceito, encontrar alguém muito especial como Roseli Fischmann é um verdadeiro presente do destino.

Conheci a Professora Roseli no final de 1992, por ocasião do processo seletivo para o Mestrado da FEUSP. Sem nunca termos tido qualquer contato, ela participou da banca de entrevista. Muito respeitosa, indagou sobre minha trajetória profissional, fez perguntas sobre o projeto e questionou a respeito das condições em realizar o curso, já que me apresentava como professora recém-ingressa no quadro docente da Universidade Federal do Pará (UFPA).

De sorriso largo e olhar doce, aquela professora logo revelou-se muito espontânea, desprovida de qualquer preconceito. Assim que saiu o resultado da aprovação, soube que seria a minha orientadora. Nos primeiros contatos já demonstrava preocupação para comigo, distante da família e dos amigos. Colocou-se, assim, à disposição para ajudar no que fosse preciso. Quando decidi rever o projeto e alterar a proposta de dissertação, mesmo a contragosto, apoiou-me e, às vésperas de retornar a Belém para dar continuidade aos estudos da pesquisa, em poucos minutos deu-me uma aula excepcional sobre Foucault. Ela não sabe, mas saí daquela orientação, peguei um papel e anotei tudo, absolutamente tudo que ela havia dito naqueles poucos minutos e que foram preciosos na construção do texto final de “Imagens de discursos: um estudo

analítico de práticas discursivas sobre professores primários”, defendido em 1996. Roseli é assim: ensina despreziosamente; age como verdadeira mestra.

Em 1997, quando pensei em retornar para cursar doutorado, colocou-se mais uma vez pronta para me receber. Em meio a dúvidas, críticas e autocríticas apoiou-me na realização de um projeto de pesquisa difícil de realizar em uma das regiões mais abandonadas pelo poder público do extremo norte do país: a Ilha de Marajó. Segura, apoiou-me, acreditou (mais do que eu própria) na minha capacidade em realizar aquele estudo que queria novamente abandonar. Ela foi firme: “você vai fazer e dará tudo certo”; como deu. Em 2002 defendi a tese, que teve imensa repercussão no Pará, especialmente entre pesquisadores da UFPA. Mais uma vez agradeço-lhe, agora não apenas por respeitar minhas escolhas, mas por acreditar que conseguiria dar conta de realizar um trabalho de pesquisa tão denso teoricamente e desafiador do ponto de vista da pesquisa empírica, a ser realizada com atores de condições sociais tão díspares como fazendeiros e vaqueiros.

A verdade é que Roseli me ajudou a ‘suspender o céu’, conforme expõe Ailton Krenak em sua obra “Ideias para a adiar o fim do mundo”. Nesta, o autor diz que ‘suspender o céu’ é “ampliar os nossos horizontes; não o horizonte prospectivo, mas um existencial”. Ele diz ainda que quando ‘suspendemos o céu’ enriquecemos a nossa subjetividade e que é preciso vivê-la com a liberdade que fomos capazes de inventar. Roseli ajudou-me a ser livre para adensar a subjetividade. A ela sou grata por ter acreditado, junto comigo, por exemplo, que Raymond Williams, um homem nascido em País de Gales, seria capaz de nos fazer entender as relações sociais complexas das escolas de fazenda da Ilha de Marajó. Com Roseli aprendi que para viver é preciso não ter medo de ‘suspender o céu’.

Belém, 31 de março de 2023.

Sônia Araújo

# Uma caminhada que tem sido um trabalho em dupla

Thiago dos Santos Molina

No início deste ano, por volta de 15 de janeiro, estava eu finalizando a candidatura para uma outra bolsa com prazo exíguo. Conversando sobre o prazo e as tarefas por fazer com minha orientadora, a professora Roseli Fischmann, tentava também convencê-la a não se incomodar em trabalhar até tarde da noite para um documento que era meu. Ela me lembrou (e não foi a primeira vez) que orientador e orientando é como uma dupla correndo com as pernas unidas, naquela brincadeira de conduzir um ovo equilibrado por uma colher na boca. Ainda perguntei se o ovo poderia ser cozido, mas ela retrucou que aí a brincadeira perderia a graça.

Há não muito tempo popularizou-se entre jovens negros a expressão “nossos passos vêm de longe”, em referência as lutas ancestrais da população negra pelo seu direito à liberdade, à humanidade, à reexistência. Desde que conheci a professora Roseli, nos idos de 2005, ela tem me mostrado de quão longe vêm essa caminhada e se disposto a amarrar sua perna à minha mesmo em noites de corpo cansado. Equilibrar o ovo na colher não tem sido fácil, mas sem o companheirismo da minha orientadora seria muito mais difícil.

Por fim, não sei dizer quando a professora viu essas pegadas que se perdem em paisagens do passado. Também não sei definir quando ela percebeu a existência dessas outras epistemologias e ontologias que habitam o mundo para além dos muros



da universidade, mas tenho a impressão de que ela se engajou na luta antirracista e orientou jovens (e nem tão jovens) negros e indígenas por compreender, já nos anos 1980 ou 1990, que uma democracia com racismo é incompleta e que uma universidade sem diversidade se afasta da busca pela verdade. Nesses anos de convivência acadêmica com a professora Roseli Fischmann, professora emérita há muito tempo no coração de quem a conhece de perto, acredito que sua maior lição não tem relação com nenhum autor clássico, referencial teórico ou metodologia de pesquisa. Sua maior lição é seu compromisso com a ética, com a busca constante pela coerência entre produção teórica e chão que se pisa. Obrigado, professora, por ressignificar cotidianamente palavras como companheirismo, cumplicidade, compromisso e, em especial, caminhada. Axé!

Thiago dos Santos Molina

Orientando no Mestrado em Educação (2008 a 2011) e no Doutorado em Educação (2019-2024).  
Conheceu a professora Roseli Fischmann em 2005.

## Pronunciamento da homenageada Professora Emérita Roseli Fischmann

Gostaria de iniciar agradecendo a cada pessoa aqui presente, àquelas que acompanham remotamente a cerimônia, e a quem me enviou previamente mensagem. Agradeço por haverem se mobilizado para viver, comigo, esse momento tão solene e de tão grande importância para mim. A cada um, cada uma, agradeço: docentes, pessoal técnico-administrativo, estudantes, ex-estudantes, amigos, amigas.

Peço, então, licença, para inicialmente dar uma palavra especial de agradecimento, por todo o apoio e amor, a minha família aqui presente, bem como minha família em Munique, que nos acompanha online: meus filhos Eduardo e Filipe; minhas noras Fernanda e Manuela; meus netos Gustavo, Pedro, Gabriel, Matheus, Benjamin e Jonathan; ao Adalberto, pai do Eduardo e do Filipe, colega da FEA e amigo, e a seus familiares Marize, Carlito e “crianças” (vejam só, até o pai dos meus filhos, foi na USP que encontrei). A meus irmãos, Roberto e Ricardo, e suas lindas famílias, também agradeço – e, neles, agradeço a meu pai e minha mãe, Salvador e Tina, a quem tanto devo eternamente, a começar por deles ter recebido minha própria vida.

Sou para sempre devedora do mais profundo agradecimento: à Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes por ter feito a indicação de meu nome para receber esta homenagem; a cada colega do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, o EDA, todo o corpo docente que me deu a honra de unanimemente votar a favor da indicação de meu nome; a toda a Congregação da

FEUSP que aprovou essa indicação do EDA, presidida pela Profa. Dra. Carlota Boto, Diretora da FEUSP, com o concurso do Prof. Valdir Barzotto, Vice-Diretor da Casa; ao Prof. Dr. Rogério de Almeida, Chefe do EDA, que, além de tudo o que faz como chefe do departamento, assumiu a coordenação do preparo do livro que o EDA generosamente publica em meu nome pela edição Livros Abertos da USP.

É por isso que estas palavras são principalmente do mais legítimo reconhecimento e mais profundo agradecimento por tudo que recebi de tanta gente ao longo de tanto tempo. Tantas pessoas a agradecer, que não conseguiria nomeá-las a todas no tempo deste evento – e já peço desculpas por isso, pedindo que aquelas e aqueles que sabem que estiveram comigo, que se sintam devidamente incluídos/as. Para uma parte dessas pessoas, lamentavelmente não poucas, o tempo de partir desta vida já se apresentou, e não as temos mais entre nós; para essas, à gratidão junta-se o compromisso com a memória.

São mais de 52 anos que estou na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cheguei aqui em março de 1971, com 17 anos de idade, quando não poderia imaginar que construiria tanto aqui e igualmente seria formada para e por toda a vida, num processo rico e ininterrupto que chega aos dias de hoje.

Iniciei o curso de Pedagogia em 1971, em meio a um dos períodos mais tenebrosos vividos pelo Brasil. Recebi, aqui, uma sólida formação, que me preparou para tudo o que viria, com o tempo. Uma carga muito acentuada de Filosofia da Educação e de História da Educação, presente em um currículo que ainda evidenciava a Casa de onde saíra a FEUSP, ou seja, a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Aos professores e professoras daquele tempo de graduação, a todas e todos sou profundamente grata. A todos e todas saúdo, nos nomes dos queridos professores João Gualberto de Carvalho Menezes, Gilda Naécia Maciel de Barros, José de Souza Martins, Celso Beisiegel, entre outros. A elas e eles, toda honra e toda glória.

Realizei o curso de Pedagogia, a partir do segundo ano, desempenhando, ao mesmo tempo, as tarefas de professora na rede municipal de ensino de São Paulo, para a qual fui aprovada em concurso público de títulos e provas em 1971, o que era possível por ser egressa do antigo Curso Normal de Formação de Professores, no nível médio, ou “colegial”, como então era chamado e que dava direito a esse exercício. A vivência que então tive, entre a periferia da Zona Leste da Capital e a Cidade Universitária, propiciou-

me mais do que horas de leitura dentro dos ônibus entre um e outro destino. Trouxe-me uma profunda inquietação referente às relações entre teoria e prática. Formou-me, de fato, como professora e tornou-me mais inquieta e questionadora como ser humano, por tudo que lá, na sala de aula, vivi até 1978, quando me afastei e, posteriormente, pedi exoneração para ficar exclusivamente na FEUSP. Não foi um tempo simples, ao contrário. Mas por isso mesmo deitou fundações em meu ser existencial e profissional.

Naqueles tempos sombrios, logo ao terminar a graduação iniciei o mestrado, em março de 1975. Já em agosto do mesmo ano comecei a atuar como docente, ainda como auxiliar de ensino, função inicial, naquele tempo de USP.

A Faculdade de Educação era uma instituição muito jovem e contou com um grande número de igualmente jovens professoras e professores para constituir-se plenamente. Vivíamos entre a sala de aula em que lecionávamos, e outras salas, nos mesmos corredores, em que cumpríamos os muitos créditos para o mestrado e, depois, o doutorado. Cabe mencionar que, por diversas razões, os cursos de pós-graduação tinham exigências maiores que atualmente e, por isso, prazos também maiores. Sem dizer que não contávamos com as facilidades tecnológicas atuais.

Nos anos de 1980, terminei o mestrado iniciado em 1975, sob orientação do saudoso Professor Moysés Brejon, e cumpri o doutorado com orientação do saudoso Professor José Mário Pires Azanha. Tivera meu primeiro filho, Eduardo, em novembro de 1979, antes de terminar o mestrado, enquanto o início do curso de doutorado se deu durante a gravidez e nascimento de meu segundo filho, Filipe, em julho de 1983. Essas marcas de entrelaçamento de vida, pesquisa acadêmica, família e maternidade tiveram um sentido especial. No fazer científico, em qualquer área, nada é fortuito: cada fato da vida interfere no processo de investigação, pela interação que se dá com quem pesquisa. A esperança era uma necessidade imperiosa em tempos tão tenebrosos como o que vivíamos no que compôs essa primeira fase de minha vida na FEUSP. Mas não me refiro a uma esperança de tipo teológico, que cada pessoa pode ter ou não e que é outra dimensão. Penso, sim, no ensinamento de Hannah Arendt (em seu livro *A Condição Humana*), de que é o nascimento de cada criança que traz, consigo, fé e esperança na possibilidade do mundo se transformar para melhor, pois a imprevisibilidade humana, faz supor que tudo poderá ocorrer pelos atos que ainda serão, justamente pelas mãos de quem acaba de nascer.

Se essa é a dimensão pessoal, que se faz social, para tratar do coletivo, do institucional, lanço mão, como inspiração, trechos do ensaio com que Marcio Seligmann-Silva apresenta a edição crítica que organizou da obra póstuma de Walter Benjamin *Sobre o conceito de história*. Ali, destaca a tese sobre a relação entre *o ocorrido* e o que aconteceu depois desse *ocorrido*, ressaltando “estratégias de resistência e de luta” do passado, cujo estudo permite um “poderoso revisionismo positivo da história do ponto de vista dos vencidos”. Mirar o tempo presente atual efetivamente meritório da FEUSP, não pode permitir o apagamento (para citar Carmen Sylvia Vidigal Moraes) da força daqueles momentos do passado, do *ocorrido* que, ao trazermos de volta, é menos uma simples recordação, para ser de fato (e cito Benjamin) “uma oportunidade revolucionária na luta em favor do passado reprimido”. Porque sob o pesado manto da ditadura que a tudo e todos oprimia, encontramos – nós, aquela turma de jovens docentes –, o desafio e a oportunidade de ir construindo uma instituição como quem, em surdina, construía um novo País que haveria de vencer. Àquelas e àqueles colegas de então sou grata, como também a colegas do corpo técnico-administrativo e discentes, pela parceria histórica que foi desenvolvida de tantos modos que não conseguiria citar neste pouco tempo.

Dos muitos fatos vividos na virada entre o fim dos anos 1970 e primeira metade dos anos 1980, destaco dois dos momentos em que estive envolvida que bem indicam esse entrelaçamento entre nosso cotidiano feuspiano de então e a reconstrução da democracia, de um novo País.

O primeiro refere-se à busca de financiamentos e ao destaque para a relação da FEUSP com a rede pública de ensino. Em 1982, colegas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo solicitaram que eu desenvolvesse colaboração com a rede municipal de ensino, que ocorreria mediante pedido de verbas para o MEC, que tinha aberto edital para colaboração entre escolas públicas e universidades públicas. Levei à Direção esse pedido, propondo que assumíssemos institucionalmente, e o saudoso professor Heládio Antunha, então Diretor, o apoiou, autorizando-me a preparar e submeter uma proposta em nome da Faculdade de Educação em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, envolvendo os três departamentos. A proposta foi aprovada para execução imediata, em início de 1983.

A segunda menção refere-se aos processos de eleição direta para a direção da FEUSP. O Regimento da USP estabelecia, então, que a Congregação da Unidade deveria apresentar uma lista sêxtupla para a Reitoria, da qual resultaria a escolha de uma pessoa para nomeação. Sucede que em fins de 1980, a FEUSP entrou numa crise, que teve um de seus componentes na renúncia inesperada do seu Diretor. Organizamos então um movimento, do qual estivemos à frente o saudoso Professor José Carlos Melchior e eu, mobilizando a comunidade feuspiana de modo forte e decidido – docentes, corpo técnico-administrativo, estudantes. O professor Heládio Antunha, que era o único candidato da Casa, nos apoiou e o processo foi efetivamente notável, consolidando-se ainda no final de 1980.

Vale lembrar que a Lei da Anistia fora publicada em final de agosto de 1979, e o País avançava na direção de exigir a (re)democratização, da qual as eleições diretas para os cargos do Executivo (nacional, estadual e das capitais) eram expressas como uma das grandes aspirações, sendo um dos símbolos mais marcantes da luta pela derrubada da ditadura. Esse nosso movimento na Faculdade de Educação foi um dos pioneiros nesse tema, na USP e no Brasil, junto com o desenvolvido pela ECA poucos meses antes. Claramente, esses movimentos expressavam os anseios de democratização da Universidade, nesse quadro de luta pela (re)democratização do País e abriram uma tradição que, aperfeiçoada, segue até os dias atuais.

Esse mesmo processo de eleição direta para a Direção da FEUSP, prévio à indicação regimental pela Congregação, repetiu-se ao final do mandato do professor Heládio, no segundo semestre de 1984, quando estive novamente à frente do movimento, que dessa vez foi mais organizado e envolveu um número maior de coordenadoras e coordenadores. Significativo, aquele ano havia sido tomado, civicamente, pelo movimento das Diretas Já, como também pela ressaca da derrota da votação da PEC Dante de Oliveira.

É importante observar que, no processo, tínhamos uma dificuldade adicional que era a falta de professores titulares da própria FEUSP para completar a lista sêxtupla, tanto pela juventude da instituição como por escolhas que haviam sido feitas por algumas poucas pessoas, no tempo em que a Faculdade de Educação foi desmembrada da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, quanto à definição da estrutura de poder que a nova instituição teria, o que acabou por colocar a instituição em situação de vulnerabilidade.

Naquela situação de precisarmos buscar fora da FEUSP os nomes dos candidatos, tive a honra de colaborar com a indicação de um dos nomes externos, no caso, o nome do professor Antonio Carlos Coelho Campino, que (para sintetizar uma longa história) acabou compondo a lista sêxtupla. Havia sido aluna do professor Campino em 1983, na FEA, em disciplina para o doutorado, e o admirava.

Apresentada a lista sêxtupla pela Congregação, o Reitor da USP (de então, o professor Helio Guerra Vieira) nomeou o professor Campino, que assumiu como Diretor da FEUSP em final de 1984, fazendo um processo de transição de grande relevância institucional.

Devo mencionar que nossa Diretora, a Professora Carlota Boto, viveu esse processo como muito jovem estudante do curso de Pedagogia (como outras e outros colegas hoje docentes da FEUSP), sendo uma das lideranças do então recém renomeado Centro Acadêmico. O C.A. passara de Centro Acadêmico Roldão Lopes de Barros, para Centro Acadêmico Paulo Freire, um dos sinalizadores da nova história que se escrevia (processo do qual a professora Carlota também participou como uma das lideranças).

É importante mencionar que, entre os dois processos eleitorais para a Direção da FEUSP aqui tratados, a sistemática de representação da categoria docente “professores assistentes”, na Congregação, teve a marca da participação. É que no Regimento da USP de então, não importava o número de docentes incluídos na categoria, era apenas uma pessoa que a representava, definida por eleição entre pares, alguém que atuaria como um tipo de docente “supra-departamental”, digamos. Essa era a estrutura de governança que a Universidade tinha, então, vinda dos tempos da Reforma Universitária e do Estatuto da USP de 1969. Nesse período era representante do nível “professor assistente” a professora Helena Coharick Chamlian, representante portanto, de 75% do corpo docente da Casa – essa era a porcentagem de nosso grupo, no conjunto docente da casa. Helena dedicadamente reunia nosso grupo com regularidade, levando às reuniões da Congregação um posicionamento que sempre representava um consenso. Éramos um grupo coeso, forte, decidido, heterogêneo e disposto ao diálogo em meio a nossas diferenças (que as havia). Quando Helena terminou sua gestão como representante, ela e algumas colegas indicaram meu nome, que acabou votado por unanimidade daquele importante e numeroso grupo docente. Assumi essa responsabilidade, sabendo o peso de estar à altura de minha predecessora, que merece para sempre esse reconhecimento. A todas e todos colegas assistentes daquele tempo, sou profundamente grata pela parceria

e disponibilidade para participar de lutas que eram inadiáveis, enquanto desenvolviam o trabalho docente regular, faziam suas teses de doutorado e cuidavam de suas famílias, quando não era questionada a dupla ou tripla jornada das mulheres. Sim, tivemos colegas homens também dedicados, a eles também agradeço.

Voltando ao conjunto da instituição, durante a gestão do professor Campino a FEUSP viveu um eclodir de iniciativas, de grande envolvimento docente e discente. Como vinha de uma larga experiência de pesquisa na FEA e na FIPE, o professor Campino procurou incentivar-nos a desenvolver projetos de pesquisa coletivos, a buscar agências de fomento à pesquisa, designando-me, por exemplo, para fazer um levantamento de fontes e agências de fomento à pesquisa para a área de Educação para compartilhar com o conjunto do corpo docente.

Também com apoio do professor Campino, e em colaboração com o professor Luiz Carlos Menezes e as professoras Hercília T. de Miranda e Denice Barbara Catani, coordenei o Seminário Itinerante “Dependência, desenvolvimento econômico e social e formação de professores”. Destaco a possibilidade que tive, adicionalmente às repercussões altamente positivas do evento, de conhecer acadêmicos do quilate dos professores Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Roberto Romano, gerando duradouras amizades e oportunidades de aprendizado para mim; a esses estimados e saudosos mestres e amigos, sou muito grata.

Dessa época, destaco também o meu início de envolvimento com entidades científicas, notadamente a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, tendo integrado o primeiro conselho da Subárea 1, da Área de Representação E, sendo à época Secretário Regional o prof. Aldo Malavasi. Foi o início de uma cooperação produtiva, duradoura e importante. Iniciei também a participação na ANPED e na ANPAE, destacadas entidades da área da Educação.

Voltando à instância da FEUSP, o término da gestão do professor Campino e eleição e nomeação, como diretor, do professor Celso de Rui Beisiegel, de saudosa memória, significou para mim que a passagem de novos tempos na e da FEUSP estava concluída para aquela fase e que podia me permitir me voltar para a premência do término do meu doutorado. Embora docente antigo da Casa, o professor Celso simbolizava uma nova geração que assumia a direção da Faculdade, com novos ideais e novas perspectivas. O professor Celso era um dos mais estimados docentes da FEUSP para quem tivesse estudado com ele, o que era meu caso, tanto na graduação como



na pós-graduação. O professor Celso levou à Direção da Faculdade a perspectiva da pesquisa rigorosa, comprometida com a escola pública, com as políticas públicas de educação, desenvolvendo tanto os caminhos que a gestão do professor Campino pavimentara, quanto abrindo outros novos rumos para a instituição.

Por essa época é que situo o início da segunda fase da minha vida na FEUSP. Procurando concentrar-me, então, no andamento e finalização do doutorado, posso dizer que todas as vivências mencionadas tiveram impacto na definição do tema de minha pesquisa, como acabaram por lançar pontes para o futuro. É que ao discutir a questão da resistência à mudança na burocracia estatal no caso da educação, trabalhei a temática da identidade, então algo novo no campo de pesquisa da área educacional. Mais ainda, o levantamento bibliográfico me levou por uma profusão de referências multidisciplinares, com autores que se destacaram a meus olhos e me levaram a explorar temas como autonomia, alteridade, preconceito, discriminação, estigma, e autores como Erving Goffmann, Jürgen Habermas, Adorno e Horkheimer, entre outros. Esses autores trabalhavam a relação entre aqueles temas e organizações, instituições, sociedade, Estado.

Se as leituras que encontrei foram excelentes para responder às questões que minha pesquisa propunha, de fato foram além, especialmente no impacto que causaram em minha reflexão. Defendido o doutorado, temas que rondavam minhas preocupações de modo difuso, encontraram oportunidade de ganhar forma e direção por meio dessas abordagens. Questões que meus filhos me traziam, sobretudo a respeito de conversas com seus amigos que me deixaram surpresa, pois falavam da Shoá, do Holocausto, entre si, em uma idade que eu considerava ser precoce para tanto. Nos caminhos complexos pelos quais nossos corações dialogam com nossas mentes, concluí que havia um chamado para mim, de buscar o que fazer a respeito da discriminação na sociedade, tendo o doutorado em mãos. Era final dos anos 1980 e comecei pela busca de grupos já organizados que trabalhavam a temática.

Encontrei o Conselho da Fraternidade Judaico-Cristã, que existia no Brasil desde antes do Concílio Ecumênico Vaticano II, com uma composição católica, luterana e judaica. A seguir, pelas mãos da Esther Dimenstein e da Myrian Dimenstein, que eram professoras de Hebraico de meus filhos, fui apresentada ao Rabino Henry Sobel, de abençoada memória, que me levou a conhecer a Comissão Nacional do Diálogo

Católico-Judaico, à época patrocinada pela CNBB e, posteriormente, pela CONIB, Confederação Israelita do Brasil.

Nessas organizações conheci pessoas com a firme determinação de efetivar o diálogo e o entendimento entre os cristãos – católicos e outras confissões – e os judeus. São valorosas, portanto. Sucede que para minha visão de educadora, senti que aquela metodologia reunia lideranças importantes, mas não seria o modo de promover a capilarização do trabalho que permitiria promover a superação do preconceito e da discriminação.

Na busca de metodologia para atingir essa grande finalidade acabei por perceber que a ampliação do trabalho, pela inclusão de outros grupos discriminados, promoveria um giro, uma virada, na compreensão de como atua o preconceito. Estava tudo lá, fazia tempo, era só olhar: no marco terrível do nazismo, a rejeição absoluta do povo judeu, não impediu, mas até facilitou, a inclusão sucessiva de novos grupos, como pessoas negras, pessoas com deficiências, romãs (ciganos), galgando progressivamente novas categorias até chegar aos opositores do regime ou dissidentes tardios do próprio nazismo. O núcleo comum da exclusão genocida era a determinação de que aqueles grupos escolhidos não se caracterizavam como humanos, mas algo abaixo, distinto, inferior.

Coração e mente de educadora, percebi que era preciso pensar um trabalho inclusivo sobre a exclusão. E estudar. Muito. Sofregamente procurei autores e leituras. Em Theodor Adorno e colaboradores, encontrei importantes pistas. Em seus estudos sobre a personalidade autoritária, aprendi que o preconceito e a discriminação não atingem somente as pessoas apontadas, pelos discriminadores, como inferiores ou não-humanas. Mas que vitimiza, também, a própria democracia, e com isso o bem comum da sociedade, porque não pode existir democracia, onde há grupos excluídos institucional e estruturalmente. Ou seja, em sociedades em que se naturalizou a discriminação, a democracia está ferida, o que atinge a todas e todos. Que educação promover para evitar essa chaga social e eliminá-la onde já está instalada? Tema multi, inter e transdisciplinar, as referências para o trabalho precisam ser buscadas dessa forma também. Diversos autores que encontrei nessa busca, ensinavam sobretudo que, para compreender como opera o preconceito e a discriminação, nada supera o contato direto com as vítimas, uma convivência que é aprendizagem, antes de ser doação. E lá fui eu.

O professor Jean Lauand, estimado amigo-irmão da FEUSP, me trouxe a oportunidade que estava aberta de fazermos o curso Alcorão e a Modernidade, na

graduação do curso de Árabe na FFLCH, com o professor Helmi Nasr, de saudosa memória, fundador dos estudos árabes e islâmicos na USP, a convite do saudoso professor Eurípedes Simões de Paula. Agarrei a oportunidade de assistir aulas e fazer trabalhos como se fosse estudante de graduação por um ano inteiro (ou dois semestres letivos). Mais ainda, ali tive a oportunidade de encontrar pessoas que se tornaram amigas e, mesmo, me abriram caminhos.

Encontrei, por exemplo, o professor Henrique Cunha Júnior, então professor na pós-graduação da Poli USP e na Engenharia de São Carlos, da USP, liderança negra, filho do ativista Henrique Cunha, que vinha da célebre Frente Negra, a quem tive a honra de conhecer já muito idoso. Cunha estava interessado em entender o apelo do islamismo que atraía tantos homens negros nos Estados Unidos, país em que ele mantinha colaborações acadêmicas. Éramos os dois improváveis naquele curso, e nos identificamos como tal. Posso dizer que Cunha é o grande padrinho de meus contatos no movimento negro. Duas vezes que o procurei, para incluí-lo em iniciativas que organizava, generosamente ele me indicou outras pessoas, que foram muito importantes para mim. Ele me apresentou o grande e saudoso Mestre Didi, em 1992, e me introduziu a Geledés, em 1994, e assim a Sueli Carneiro e a todas as companheiras daquela importante organização de mulheres negras.

O contato com Mestre Didi referiu-se a uma mesa que organizei sobre coexistência de religiões nas Américas, no Congresso América 92: Raízes e Trajetórias, organizado pela professora Anita Novinski, de saudosa memória. Ali estiveram representantes religiosos de diferentes grupos, como católicos (um dominicano e um jesuíta), metodista (uma pastora, pelos protestantes históricos), budista, judeu, tradição africana, indígena. Mestre Didi, num dos telefonemas que fizemos, explicou-me que, sendo Sumo Sacerdote do Culto dos Egun não falava em público, e indicou o professor Muniz Sodré, da UFRJ, para representá-lo, um grande e reconhecido teórico negro, lá falando na qualidade de Obá-Xangô do Ilê Axé Opô Afonjá, terreiro da Bahia fundado pela família de Mestre Didi.

A mesa foi um sucesso, dela ficando dois legados irresistíveis para mim.

Um deles, nas conversas para tratar da mesa, Mestre Didi não apenas me indicou Muniz Sodré, mas mencionou que eu talvez pudesse apoiar Inaicyrá, sua filha, docente da UNICAMP na área de Artes Corporais, que precisava terminar o doutorado, que

fazia em Londres, interrompido pelo corte da bolsa CNPq que a mantinha ali. Vim a encontrá-la pessoalmente quando, ao final daquela mesa, entoou, *a capela*, um canto de uma homenageando uma de suas ancestrais, com uma beleza inesquecível perpassando o Anfiteatro de História da USP.

Era 1992 e eu já poderia ter me credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação desde que terminara o doutorado. Mas a busca por esse caminho ligado ao tema da discriminação, me desinteressara do que me parecia pouco afeito às minhas premências acadêmicas e, sobretudo, existenciais de então. Ouvindo Mestre Didi, percebi que não poderia me dar a esse luxo. Que ali estava um trabalho importante a fazer, acadêmico sim, e ao mesmo tempo muito prático, em termos do combate efetivo à discriminação, por abrir portas que usualmente estavam fechadas para pessoas discriminadas. Cumprir o que era necessário para o credenciamento, passei a assumir orientandas e orientandos, uma das quais a Inacyra, um orgulho da UNICAMP e da FEUSP, que vem sendo justamente tão premiada e reconhecida nestes últimos anos. Foi a primeira tese de doutorado que orientei e foi à defesa. Esse *ocorrido* (para lembrar Benjamin) marcaria uma decisão definitiva para mim, frente ao chamado de Mestre Didi. A partir daí, sempre que se apresentou a oportunidade, pratiquei a ação afirmativa determinada pela minha escolha, essencialmente existencial.

Outro legado irresistível daquela mesa foi a amizade com o grande líder indígena Marcos Terena. Em 1992, Marcos coordenara a Conferência Mundial dos Povos Indígenas, paralela à Rio-92, Conferência Mundial da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esse importante feito tornara Marcos muito respeitado junto às agências da ONU e outras agências internacionais. Mal começava o trabalho articulando todos aqueles grupos que estavam na mesa (ainda em 1992), Marcos conversou muito seriamente comigo, perguntando se eu tinha noção de que estava desafiando forças poderosas, que não tinham interesse em ver eliminada a discriminação racial, étnica, religiosa, que trabalhávamos. Na linha de Benjamin, do *ocorrido*, cabe lembrar que eu tinha 39 anos, criando dois filhos pequenos, e a vida acadêmica por construir. A sabedoria e generosidade de Marcos Terena fez com que ele me dissesse que eu precisava de proteção, sendo o olhar internacional a melhor forma de ser protegida e que por isso me apresentaria às autoridades da ONU no Brasil. Que eu não haveria verbas, mas um apoio institucional importante para me proteger. Lição potente: aquele que representava o grupo mais vulnerável de todos com os quais eu decidira trabalhar em conjunto foi

o que teve de imediato essa lembrança, a da necessidade de ser protegida dos riscos do trabalho que escolhera. Assim, o reconhecimento internacional que consegui junto às agências da ONU, especialmente a UNESCO, é ao Marcos Terena que devo. No jeito brasileiro, sempre disse que Marcos Terena foi meu “pistolão”. Não tenho como agradecer a ele por isso. Daniel Munduruku vem dessa estirpe, foi Marcos que nos aproximou. Segundo indígena a conquistar um doutorado no Brasil, expôs a vergonha nacional de, em 2010, ser essa a situação da academia em relação aos povos originários.

Desse tempo em diante, foram muitos os feitos e parcerias dessa fase. Cada qual teria uma história detalhada a contar, mas posso resumi-las. Uma busca de apoio financeiro ao trabalho levou-me ao terceiro concurso de bolsas da Fundação MacArthur no Brasil, quando pôde ser formalizado academicamente a cooperação com aqueles grupos que reunira naquela mesa de 1992, compondo o Comitê Sênior do projeto, indicando jovens lideranças para participar com bolsas que advieram daquele financiamento obtido, lado a lado com lideranças estudantis, que receberam bolsa de iniciação científica do CNPq. Foi uma equipe muito forte. Foi exatamente para esse projeto que o professor Cunha me apresentara a Geledés, no início de 1994. Dessa parceria, além de três jovens rappers participando do projeto com a MacArthur, resultaram anos de colaboração importante. Minha entrada no movimento de mulheres passou por Geledés, sendo eu, no meu entendimento, parte das mulheres negras. Projetos como o Manual Direitos Humanos no Cotidiano, para a primeira Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, sob liderança de José Gregori, ganharam força especial com a professora doutora Sueli Carneiro, como representante de Geledés, me apoiando na articulação de ONGs e movimentos sociais, na metodologia que eu havia proposto para aquela obra. Decidida por indução, digamos, a fazer o mestrado e, depois, o doutorado direto com minha orientação, Sueli hoje dispensa apresentações no mundo acadêmico nacional e internacional. A toda a gente de Geledés, Sueli à frente, sou muito grata.

Dessa jornada coletiva do projeto nascido no evento de 1992, resultou também, de 1995 a 1997, a redação dos dois documentos do tema transversal Pluralidade Cultural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do MEC, o das “Séries Iniciais” e o das “Séries Finais”, que ficou em aplicação por todo o Brasil de janeiro de 1997 a dezembro de 2017. Atendendo reivindicação histórica dos movimentos sociais, tive a honra de redigir esse tema e retorná-lo à sociedade. Esse documento curricular era a resposta ao que

buscara quase 10 anos antes, em termos de capilarização do combate e superação da discriminação étnica, racial, religiosa, de gênero, e outras.

Nessa segunda fase, ainda, destaco o trabalho com o professor doutor Edson Lopes Cardoso, criador do Irohin, grande liderança nacional, que articulou muitas lideranças na determinante Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995. Da colaboração pelas questões do movimento negro e da difusão de seu importante jornal, tive a honra de recebê-lo na pós-graduação da FEUSP para orientar sua tese de doutorado, um testemunho do militante, que também foi chefe de gabinete do professor Florestan Fernandes, quando deputado federal, jornalista, poeta e pesquisador. Ao Edson, que nos acompanha remotamente, sou muito grata, como a Regina Adami, sua esposa, mulher negra parceira de lutas. Um diálogo profundo e sincero e um apoio que nunca me falta.

Dessa segunda fase na FEUSP, destaco o papel que a USP e a FEUSP de modo especial podem e devem desempenhar para garantir uma sociedade justa e igualitária a partir de seu cotidiano.

Ao adentrar a produção acadêmica no campo da educação em e para direitos humanos, destaquei esse tema, o da presença das palavras proferidas como verdade vivida, ou que a gente se esforça por viver, no cotidiano. Da diversidade que é visível no plano racial, étnico, religioso, de gênero, cultural, a ser valorizada como base da pluralidade humana (nem sempre visível), que é base da democracia. Refiro-me a construir o universal, dos direitos humanos, a partir do visível que é dado pela diversidade, pela pluralidade, que se forma a partir das singularidades visíveis a nosso lado.

Desdobrada dessa segunda, a minha terceira fase na FEUSP tem sido marcada pela defesa intransigente da laicidade do Estado. A defesa da liberdade de consciência, de crença e de culto, um dos direitos humanos universais, um dos direitos garantidos como cláusula pétrea pela Constituição Federal de 1988, só é possível pela garantia de pleno atendimento do Artigo 19 da Constituição Federal, que veda a relação de dependência ou aliança entre o Estado brasileiro, em todas as suas esferas, e as religiões, toda e qualquer religião.

Se as questões da pluralidade e da diversidade me levaram a cooperar com ONGs, diversas associações e, no campo do Estado, com o Poder Executivo, no caso, o Ministério da Educação, nesse campo da defesa da laicidade do Estado e da liberdade de consciência, de crença e de culto acabei por cooperar com o Poder Legislativo, sendo chamada a falar na Câmara dos Deputados sobre o Acordo Brasil – Santa Sé,

também conhecido como Concordata. Além disso, levou-me também ao Judiciário, para honrosamente representar a CONIB, em audiência pública no Supremo Tribunal Federal, convocada pelo Relator da ADI 4439, o Ministro Luiz Roberto Barroso. Ainda, possibilitou-me, a colaboração em projeto financiado pela FAPESP, dentro do Programa de Políticas Públicas, com o Ministério Público, por intermédio da entidade Ministério Público Democrático, sob a liderança do Procurador de Justiça, e querido amigo, Roberto Livianu. Nesse percurso por diferentes instâncias do Estado brasileiro, no diálogo e nos embates pela construção da democracia e da justiça social, sempre foi o nome da Faculdade de Educação que usei como sobrenome institucional, parte de mim, da minha luta. Tenho contado também com o relevante apoio do CNPq, com a distinção de ser uma bolsista de produtividade em pesquisa, de nível 1-C.

Na trilha que aprendi do pensamento de Theodor Adorno, a colaboração com a imprensa também tem marcado minha vida. Relembro com respeito o papel do jornalista Alberto Dines, de abençoada memória, na luta pela laicidade do Estado, por intermédio do Observatório da Imprensa, na internet e na TV. Com o Correio Braziliense colaborei como colunista por muitos anos. O Estadão, quando Monica Manir era editora do Caderno Aliás, como a Folha de S.Paulo foi parceira em trabalhos que busquei fazer com que fossem representativos do esclarecimento necessário como alimento ao pensamento crítico. Houve revistas que me entrevistaram, voltadas ao grande público, e outras voltadas à área da educação, afora veículos comunitários, TVs, rádios, para o que destaco o belo trabalho feito por Heródoto Barbeiro quando atuava na CBN, no debate sério em torno das relações entre o Estado e as religiões.

Restaria ainda falar de minha atuação internacional, que cito brevemente, porque seriam outras tantas histórias. Estive em 1997 na Índia, por indicação de Betty Mindlin, para trabalhar com a NOVIB, da Holanda, e com a Pipal Tree, organização de grande presença no Fórum Social Mundial. Ao Japão viajei em 2008, a convite do professor Sedi Hirano, para uma cooperação mais encorpada com a Universidade de Osaka que ele então coordenava, como pesquisador e Pró-Reitor, no lado brasileiro. À Coreia do Sul, em 2017 viajei a convite da querida ex-orientanda Eun Mi Yang, docente, à época, da Universidade Nacional de Seul e atualmente da Universidade Hankuk University of Foreign Studies. A Israel viajei em 2001, a convite da Embaixada de Israel no Brasil, num programa para decanos latino-americanos, no qual me incluíram. Outras colaborações

e viagens por Europa e América do Norte e América Latina vieram principal, mas não exclusivamente em razão de meu envolvimento com entidades científicas, como a ISPP – International Society of Political Psychology e a AERA – American Educational Research Association, para a qual, recentemente, fui eleita secretária-tesoureira do Grupo de Interesse Especial (ou GT, para nós) Paulo Freire. Sem mencionar as incontáveis colaborações com a UNESCO, de Paris, América Latina e Brasil, e com o Centro de Direitos Humanos, de Genebra e de Nova York. Essas colaborações com a UNESCO tiveram um envolvimento importante do Ministério das Relações Exteriores; primeiramente, pelas mãos da professora doutora Beatriz Cardoso, quando seu pai era Ministro das Relações Exteriores, em 1992, e ela intermediou o apoio institucional que precisava receber oficialmente do Governo Brasileiro, para ter aquela proteção e apoio da ONU que Marcos Terena providenciara. Posteriormente, o Ministério das Relações Exteriores continuou a colaboração, indicando-me e obtendo minha indicação pelo GRULAC da UNESCO, Paris, para ser a representante latino-americana no Grupo Especial Assessor do Conselho Executivo da UNESCO para o tema da Educação em/para Direitos Humanos; tratava-se de um grupo com apenas 12 representantes do mundo, a maior parte diplomatas, em 1998 e 1999. Desse trabalho, decorreu a honraria de ser convidada pelo Diretor Geral da UNESCO, Koichiro Matura, para integrar o Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, composto por apenas 5 pessoas do mundo, o qual presidi entre 2001 e 2002, sendo depois sucedida pelo ex-Secretário Geral da ONU, Javier Perez de Cuellar.

Nessa época, na USP, contei com o apoio da Reitoria, sendo Reitor o professor Flavio Fava de Moraes, bem como de seus então Pró-Reitores, professor Adolpho José Melfi, especialmente no tema da Rede Científica Latino-americana e Caribenha da Unesco para Tolerância e Solidariedade, e professor Jacques Marcovitch, no tema do antirracismo e dos direitos humanos. Menciono o reitor e esses dois pró-reitores de modo especial, lembrando que tive o apoio daquela gestão como um todo, que contou com a Professora Myriam Krasilchik como Vice-Reitora e com a Professora Sonia Penin como Pró-Reitora de Graduação. Com Professor Melfi continuamos posteriormente a colaboração, quando de suas gestões como Vice-Reitor, Pró-Reitor e no Memorial da América Latina, junto ao CBEAL, para cuja colaboração foi do Dr. Celso Lafer de quem recebi primeiro apoio para publicações, ali, sobre o Estado laico..



No campo internacional gostaria de destacar o nome da professora Maritza Montero, da Universidade Central da Venezuela, que me brindou com amizade notável e uma grande generosidade, introduzindo-me na ISPP, que já mencionei, de modo relevante e apoiando nossas atividades aqui no Brasil e na América Latina por diversas vezes. A ela sou muito grata.


Destaco ainda o professor Herbert Kelman, de abençoada memória, que me convidou para ser Visiting Scholar e Visiting Researcher na Universidade Harvard, de 2003 a 2005, dando-me tanto a oportunidade de uma vivência acadêmica única e importantíssima para mim, como a possibilidade incomparável da convivência com pessoa tão diferenciada em generosidade e sabedoria, como ele foi. É um dos grandes nomes de minha vida.

Finalizando, a todas as pessoas com quem colaborei e de quem recebi colaboração, com quem convivi, deixo não apenas meus agradecimentos mas também um pedido de desculpas por eventuais falhas ou ofensas involuntárias. A vida é complexa, nem sempre conseguimos ser o melhor de nós, e penso que é no momento de tanta honra e emoção, que preciso trazer essa condição humana, que afinal nos dá chão.

Cheguei aqui, portanto, com muita gente comigo. Não estou só, embora seja minha voz a pronunciar as histórias e os agradecimentos. Sinto-me orgulhosa de toda a gente que chega comigo: pesquisadoras e pesquisadores que orientei para iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado, colegas de projetos de pesquisa, de comissões organizadoras, editores de revistas, colegas do CNPq, da CAPES e da FAPESP, lideranças de movimentos sociais, autoridades nacionais e internacionais que em mim confiaram para pedir meu aconselhamento profissional, como pesquisadora. Os que se foram aqui também estão, pelo muito que fizeram em minha vida. Meus queridos e queridas colegas do EDA, colegas da linha de Filosofia da Educação, da pós-graduação, da FEUSP como um todo. É de todas e todos vocês esse título, com coração humilde e feliz o recebo, pedindo ao Destino a possibilidade de fazer com que renda muito, em novos feitos e conquistas para e por tanta gente.

Muito obrigada!

Este livro utilizou as fontes tipográficas  
Crimson Text e DIN Next LT Pro,  
e foi terminado em maio de 2023,  
em São Paulo.

The background is an abstract, textured composition of various colors including red, orange, green, blue, and purple. It features a grid-like pattern of thin lines and larger, irregular shapes, giving it a complex, layered appearance. The colors are blended and layered, creating a sense of depth and movement.

Este livro reúne artigos acadêmicos, textos de jornal, entrevistas, conferências e outros escritos e vividos de Roseli Fischmann, além de um conjunto de testemunhos que a homenageiam por ocasião da outorga do título de Professora Emérita da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.