

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadora)

Democracia, direitos humanos e educação



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

DEMOCRACIA, DIREITOS
HUMANOS E EDUCAÇÃO

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
ORGANIZADORA

DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2019



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Foto capa

DELACROIX, E. A Liberdade guiando o povo. 1830. Original de arte, óleo sobre tela, 260 cm x 325 cm. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg e Eugène Delacroix/ Domínio Público

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- D383 Democracia, direitos humanos e educação / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, organizadora. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019. 332 p. : il.
Textos em português e textos em espanhol.
Apoio: FAPESP
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7249-029-0 (Impresso)
ISBN 978-85-7249-028-3 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3>
1. Direitos humanos. 2. Democracia. 3. Educação. 4. Discriminação. 5. Orientação sexual. 6. Saúde. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.

CDD 323.4

Copyright © 2019, Faculdade de Filosofia e Ciências

Processo FAPESP Nº 2018/07785-7 Declare-se que as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Mariângela Spotti Lopes Fujita 09

APRESENTAÇÃO

Tânia Sueley Antonelli Marcelino Brabo 11

OS FRÁGEIS CAMINHOS DOS DIREITOS HUMANOS E DA DEMOCRACIA

Solon Eduardo Annes Viola, Thiago Vieira Pires 21

VILA ITÁLIA E LATINOAMÉRICA: RAZÃO CRÍTICA E LIBERTAÇÃO

Bruna N. M. Morato de Andrade, Plínio A. B. Gentil 45

A LIVRE ORIENTAÇÃO SEXUAL: UM DIREITO FUNDAMENTAL DE PRIMEIRA DIMENSÃO

*Raquel Cristina Ferraroni Sanches,
Viviane Boacnin Yoneda Sponchiado* 63

TESTEMUNHO DO PRIVILÉGIO DE UM SOBREVIVENTE: DA FRAQUEZA BIOPOLÍTICA (CIS)TÊMICA À RUPTURA ÉTICA DO CORPO TRANS.

Cin Falchi 79

MARCO SOBRE EL ANTI-RACISMO, LA ANTI-OPRESIÓN Y LA EQUIDAD: LOS FACTORES DETERMINANTES DE LA SALUD Y LAS INEQUIDADES PERSISTENTES EN LOS SERVICIOS PRESTADOS A LOS SOBREVIVIENTES DE VIOLENCIA EN CANADÁ

Monica Riutort, Sandra Rupnarain, Leena Masoud 101

<p>À IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA COMPREENSÃO E ANÁLISE DOS SENTIMENTOS DO POTENCIAL CUIDADOR DO IDOSO DEPENDENTE PÓS ALTA HOSPITALAR. <i>Sônia Aparecida Custódio, Gilsevir Maria Prevelato de Almeida Dátilo, Antonio Carlos Siqueira Junior, Vanessa Baliego de Andrade Barbosa, Pedro Marco Karan Barbosa.</i></p>	125
<p>DIREITOS HUMANOS E OS CLAMORES DAS MÃES DE FILHOS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL <i>João Clemente de Souza Neto, Rosana Maria Schwartz, Roseli Machado L. Nascimento.</i></p>	151
<p>À MISÉRIA DA EDUCAÇÃO E O APOGEU DA TECNOCIÊNCIA – BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DEPOIS DE AUSCHWITZ <i>Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos, Diana Patrícia Ferreira de Santana</i></p>	177
<p>DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO? <i>Maria Eulina Pessoa de Carvalho.</i></p>	189
<p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO MORAL E QUESTÕES DE GÊNERO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE ESTES TEMAS? <i>Ana Maria Klein, Monica Abrantes Galindo, Carolina Zanelli Silva Fava</i></p>	205
<p>À AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR MEIO DE DOCUMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE EM ÂMBITOS NACIONAL E INTERNACIONAL <i>Talita Santana Maciel, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.</i></p>	217
<p>DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT: O DESENVOLVIMENTO DA CATEGORIA SOCIAL DE GÊNERO POR SEUS PROTAGONISTAS E MOVIMENTOS PRECURSORES <i>Matheus Estevão Ferreira da Silva, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Alessandra de Morais</i></p>	243

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO <i>Ana Cláudia dos Santos Rocha,</i> <i>Josilene Hernandes Ortolan Di Pietro</i>	267
Direitos Humanos, educação e saúde: uma articulação necessária <i>Sônia Aparecida Custódio, Samuel Pedro Custódio Oliveira</i>	285
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – ARQUITETANDO DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS <i>Ana Claudia dos Santos Rocha, Sara Asseis de Brito</i>	299
SOBRE OS AUTORES	321

PREFÁCIO

Direitos humanos é uma política pública necessária para promover o entendimento da diversidade da natureza humana em suas várias dimensões: étnica, racial, de gênero, etária e, principalmente, de liberdade e autonomia. A compreensão da natureza humana vai muito além dos marcos legais ou institucionais, embora essa delimitação seja dita civilizatória. É preciso, mais do que nunca o equilíbrio entre o sentido íntimo de ser humano e o que se coloca como direitos humanos em vários contextos das políticas públicas, como por exemplo, da saúde, educação, sustentabilidade e de outros.

Nessa visão, a democracia é fundamental para a sustentação do equilíbrio e não há outra maneira de exercermos democraticamente nossos direitos humanos sem que a educação perpassa por todas as discussões a respeito de cada proposta a ser implementada em nível institucional ou legal.

O livro “Democracia, Direitos Humanos e Educação” traz coletânea de capítulos com ensaios, pesquisas, relatos de experiência, vivências, depoimentos, enfim, trabalhos dedicados a expor em seu conteúdo a multidisciplinaridade de temas que se entrelaçam em torno do eixo “Direitos Humanos”.

Os trabalhos trazem a realidade com riqueza de detalhes para dentro de nossas mentes e expõe os problemas e as diferentes perspectivas presentes nos discursos dos envolvidos e do contexto que os delimita. É desafiante porque impõe a urgência dos problemas reais que não são bem resolvidos e até negligenciados. A incerteza ronda o dia-a-dia daqueles que são diferentes, divergentes e incompreendidos porque muitos não conhecem a verdadeira realidade que os cercam.

Relatar e analisar as realidades múltiplas daqueles que convivem com as diferenças e divergências é uma forma de conhecer e de aprender sobre a diversidade da natureza humana que, por assim ser, necessita da consciência e compreensão da sociedade.

Não há questão maior que se coloca nos dias de hoje do que a de direitos humanos cuja transversalidade é e deverá ser sempre o eixo democrático de todas as políticas públicas.

Mariângela Spotti Lopes Fujita.

APRESENTAÇÃO

Ao longo da História da humanidade vivenciou-se intensas lutas pela promoção e reconhecimento dos direitos humanos até se alcançar uma evolução humana e social que reconhecesse a todos os seres humanos, como *sujeitos de direitos*. A gênese de valores similares à ideia de direitos humanos já estava presente em outros momentos da História da Humanidade, entretanto, é com as Revoluções burguesas que são redigidas a Declaração Americana da Virgínia, de 1776, e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Como a literatura mostra, apesar dos avanços, as injustiças sociais continuaram, consolidou-se a ideia de cidadania abstrata e restrita, quem era considerado cidadão era o homem branco e proprietário. A igualdade entre homens e mulheres foi desconsiderada e a escravidão negra não foi abordada. Ficou evidente que contemplar os direitos humanos nos documentos, não era suficiente para alterar as relações de poder ou para garanti-los na vida em sociedade.

Em meados do século XX, retoma-se a ideia de direitos humanos, em decorrência do holocausto, ao fim da II Guerra Mundial. Em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A partir do reconhecimento dos direitos humanos para todas as pessoas, expresso naquela Declaração, e a partir do momento em que todas as pessoas se reconhecem *sujeito*

de direitos, ocorreram inúmeras ações para que estes fossem realmente garantidos na vida em sociedade e para ampliá-los, de acordo com as especificidades de cada setor social.

Assim, ainda no século XX, vários movimentos sociais inspiraram-se nos princípios dos direitos humanos propondo justiça social para que a igualdade de direitos não ficasse garantida apenas no plano formal, nos documentos. Com as Revoluções Socialistas, a mexicana e a soviética, temos a ampliação e aprofundamento da ideia de direitos humanos, pois os direitos de igualdade econômica, social e cultural são reivindicados para todas as pessoas. A Constituição do México, de 1917, contemplou avançadas reformas sociais visando a uma sociedade igualitária concedendo *status* de direitos humanos aos direitos trabalhistas. Com a Revolução soviética, foi elaborada a Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado, promulgada em 1918, que também reafirmava, dentre outros avanços, a socialização da terra e o direito ao trabalho.

Com a instituição da 1ª República Alemã de Weimar, em 1919, uma Constituição é elaborada sendo considerada um marco para os direitos humanos, inspirada na Constituição Mexicana. Foi o primeiro documento constitucional a reconhecer a igualdade de direitos entre mulheres e homens na sociedade conjugal, equiparou os direitos de filhos legítimos e ilegítimos, definiu os direitos trabalhistas e garantiu o direito ao voto às mulheres e o direito à educação pública.

No Brasil, após a Ditadura Civil e Militar, no processo de redemocratização, instaurada a Constituinte, houve a mobilização da sociedade civil para a garantia dos direitos na nova Constituição. Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, denominada Constituição Cidadã, os direitos civis, políticos e sociais foram contemplados para todas as pessoas. Nos anos de 1990, com as reformas educacionais, embora marcadas pelo projeto neoliberal em curso, observamos esforços para mudanças na sociedade e, em especial, na Educação Básica no sentido da educação para a cidadania. No plano geral, constatamos a continuidade da organização da sociedade civil visando a garantia dos direitos de cada setor social. Ao mesmo tempo há o incentivo, por parte do Estado democrático, para a criação dos Conselhos de Direitos, que

propiciam a participação da sociedade civil, em todos os níveis (Federal, Estadual e Municipal).

Entretanto, há que se considerar que a realização das expectativas expressas na lei por vezes entra em choque com interesses relacionados ao poder e às adversas condições sociais da sociedade permanecendo a desigualdade em garantia de direitos, a violência, o feminicídio, dentre outros graves problemas agravados na atualidade. Tais contradições resultam da pretensão das sociedades democráticas capitalistas de criarem um sistema de igualdade política, a *Democracia*, num sistema de desigualdade econômica, o *Capitalismo*, marcado pela desigualdade social, cultural e política. Há que se acrescentar, ainda, outros agravantes que na atualidade constatamos, como o movimento de grupos conservadores propondo a implementação do projeto *Escola sem partido*, na contramão do projeto de sociedade democrática em curso desde a abertura política, após o longo período de Ditadura Civil e Militar.

Hoje, com o modelo de Estado democrático vivenciado pelos cidadãos e cidadãs, torna-se imprescindível demonstrar o poder da Democracia ampla e participativa, neste contexto evolutivo de sociedade, a partir de uma relação direta com a promoção e proteção dos Direitos Humanos, através do esforço do Estado e da sociedade em geral, que buscarão garantir os direitos de cidadania e sua concretização em um processo de democracia participativa.

Diante da conjuntura brevemente lembrada, esta coletânea foi idealizada com o objetivo de refletir sobre a atualidade dos *direitos humanos* através dos textos de autores e autoras que trazem resultados de suas pesquisas e de ações na sociedade brasileira refletindo sobre a lógica excludente, inerente à produção capitalista que, na atualidade, ganha novas dimensões nos âmbitos social, cultural e ético.

Considerando o impacto do neoliberalismo sobre a Democracia e sobre os Direitos Humanos, os textos enfatizam a importância da educação em direitos humanos e para a paz, num momento em que vivemos no país ataques aos direitos humanos, às questões étnico-raciais e de gênero, dentre outras, com desrespeito e aviltamento aos direitos básicos demandando

participação cidadã para transformação dessa realidade. A cidadania ativa, amplamente reivindicada nos anos de 1990, deve ser vivenciada em todos os âmbitos da sociedade. Temos presenciado o que a literatura a respeito do tema aponta, que vivemos uma frágil democracia e que os direitos humanos estão sempre correndo perigo de extinção, daí a necessidade de maior investimento na educação cidadã na escola e fora dela, bem como o reafirmar dos valores da democracia plena.

Diante destas constatações, os textos refletem sobre gênero, diversidade sexual, raça-etnia, gerações, saúde e outros temas relacionados salientando o agravamento da violência e a necessidade de ações mais efetivas para o vivenciar dos direitos humanos, que estão contemplados na legislação do país e reafirmados nos Planos nacionais e internacionais de Direitos Humanos bem como nas Políticas nacionais que dizem respeito aos temas aqui discutidos.

No primeiro texto, de autoria de Solon Eduardo Annes Viola e Thiago Vieira Pires *Os frágeis caminhos dos Direitos Humanos e da Democracia*, os autores refletem sobre a atualidade discorrendo sobre a aceleração do tempo com a produção e difusão dos mais variados tipos de informação, como as mídias alternativas que possibilitaram o rompimento com o monopólio de notícias das grandes redes de comunicação, entretanto, apontam o fato de que outras redes também estão sendo produzidas na perspectiva de produzir informações que colocam em risco os avanços sociais alcançados nas últimas décadas. Os autores mostram que a partir dos pressupostos dos direitos humanos, é possível superar os desafios e limites que ameaçam a consolidação de uma política social, traçando pontes que possibilitem a participação e o vivenciar da cidadania ativa e da democracia plena.

Em *Vila Itália e Latinoamérica: razão crítica e libertação*, Bruna N. M. Morato de Andrade e Plínio A. B. Gentil refletem sobre a luta de pessoas em situação de vulnerabilidade para a garantia de direitos lembrando o caso da favela da Vila Itália, a primeira favela da cidade de São José do Rio Preto (SP), que surgiu após uma ocupação, em 2014. Expõem a pressão das inúmeras ações para que as trezentas famílias que lá vivem sejam expulsas do local. Relembrem, também, o papel importante

da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, que tem trabalhado no sentido de resguardar os direitos daquelas pessoas.

No terceiro texto, intitulado *Livre orientação sexual: um direito fundamental de primeira dimensão*, as autoras Raquel Cristina Ferraroni Sanches e Viviane Boacnin Yoneda Sponchiado, através da reflexão sobre o princípio da dignidade da pessoa humana e dos direitos de primeira dimensão, abordam o tema da livre orientação sexual, como direito humano, mostrando que o preconceito e discriminações ocorrem e demonstram um dos âmbitos da violação dos direitos humanos na atualidade no país.

Cin Falchi, no quarto texto intitulado *Testemunho do privilégio de um sobrevivente: da fraqueza biopolítica (cis)têmica à ruptura ética do corpo trans*, realiza um emocionante “testemunho dos deslocamentos de uma vida”, à luz de referências teóricas importantes para as análises na perspectiva das diversidades e de gênero. Ressalta, ainda, que toda a estrutura heterossexual predominante em nossa sociedade, faz com que inúmeras violências sejam vivenciadas por estas pessoas, desde a escola e na sociedade como um todo.

Monica Riutort, Sandra Rupnarain e Leena Masoud, no quinto texto denominado *Marco sobre el anti-racismo, la anti-opresión y la equidad: los factores determinantes de la salud y las inequidades persistentes en los servicios prestados a los sobrevivientes de violencia en Canadá*, apresentam o Instituto Peel de Prevenção da Violência (PIVP) que é uma iniciativa de colaboração interdisciplinar e intersetorial entre as agências da Região de Peel, na província de Ontário, no Canadá. As autoras mostram o importante trabalho de serviços prestados às vítimas de violência, que é realizado no Instituto, visando a erradicação de todas as formas de violência, incluindo a violência contra as mulheres.

O sexto texto versa sobre *A importância dos direitos humanos na compreensão e análise dos sentimentos do potencial cuidador do idoso dependente pós alta hospitalar*, de autoria de Sônia Aparecida Custódio, Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo, Antonio Carlos Siqueira Junior, Vanessa Baliego de Andrade Barbosa e Pedro Marco Karan Barbos, ressalta que é grande a desinformação sobre a saúde da pessoa idosa e, também,

sobre as particularidades e os desafios do envelhecimento populacional para a saúde pública no Brasil. Afirma-se que as políticas públicas voltadas para a pessoa idosa apregoam o compartilhamento de responsabilidades da família, da sociedade, da comunidade e do Estado. No caso da família, frequentemente, esta utiliza o trabalho do(a) cuidador(a) familiar que assume a tarefa de cuidar do idoso ou da idosa dependentes. O texto discorre, então, sobre o trabalho deste(a) profissional.

No sétimo texto, intitulado *Direitos humanos e os clamores das mães de filhos em acolhimento institucional*, que tem como autor João Clemente de Souza Neto em parceria com Rosana Maria Schwartz e Roseli Machado L. Nascimento, é retomado o conceito de direitos humanos numa sociedade vista como em decomposição, já que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade estão corrompidos e em processo de desvalorização. Afirma-se ainda que enquanto os movimentos sociais reivindicam, para todos, melhor qualidade de vida, incluindo cultura, arte, educação, lazer, cesta básica, prazer, constatamos que o que está em jogo, é uma cruzada de homogeneização das relações, de descompromisso e desengajamento. Neste contexto, desvelam a saga e os clamores das mães que têm filhos em acolhimento institucional.

No oitavo texto, que tem como título *A miséria da educação e o apogeu da tecnociência - breve reflexão sobre a educação depois de Auschwitz*, Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos e Diana Patrícia Ferreira de Santana fazem uma reflexão sobre a barbárie ocorrida no campo de concentração de Auschwitz na Segunda Guerra Mundial e o seu nexos com a educação pensando em contribuir para a memória acerca deste terrível mal com o objetivo de contribuir para que esta experiência não mais ocorra na atualidade. Conforme afirmam, em outro contexto, no início de século XXI, período este tido como sinônimo de modernidade e de avanço científico e tecnológico, observam-se alguns ecos de Auschwitz, do nazismo e do fascismo nos recentes acontecimentos de bárbara violência, de retrocesso de direitos e de perda de conquistas na educação bem como em outras áreas em escala mundial.

No nono texto, intitulado *Direitos humanos, gênero e violência: o que a educação tem a ver com isso?*, Maria Eulina Pessoa de Carvalho abor-

da o movimento pelo estabelecimento da *Escola sem partido*, que se diz contrária à doutrinação ideológica, mas que tem como alvo a exclusão do gênero, propagada pelo movimento como “ideologia de gênero”, dos currículos das escolas. Conforme a autora afirma, tal movimento ocorre devido aos avanços na conquista de direitos por mulheres e por pessoas LGBTQI. Apresenta, também, os documentos internacionais de direitos humanos que reconhecem a gravidade da violência de gênero.

O décimo texto discorre sobre *Educação em direitos humanos, formação moral e questões de gênero: qual a relação entre estes temas?* Nele, as autoras Ana Maria Klein, Monica Abrantes Galindo e Carolina Zanelli Silva relembram que no século XX a humanidade alcançou várias conquistas no que diz respeito ao reconhecimento da dignidade humana e de direitos inerentes a todos os seres humanos. Tal avanço se deu no período após Segunda Guerra Mundial, pois, devido a todas as atrocidades ocorridas neste conflito, o mundo ocidental assume um compromisso internacional que firmasse a dignidade humana como valor supremo, consubstanciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). As autoras relembram que, apesar deste avanço, desde as primeiras décadas do século XXI ainda presenciamos a xenofobia, preconceito e discriminação, trabalho escravo, tráfico humano, violências contra mulheres, exploração de crianças e muitas outras formas de violação da dignidade humana, no sentido contrário aos valores da democracia e dos direitos humanos.

No décimo primeiro texto, intitulado *A afirmação da educação em direitos humanos por meio de documentos e políticas públicas: uma análise em âmbitos nacional e internacional*, Talita Santana Maciel e eu, discorremos sobre os documentos internacionais de direitos humanos, resultantes dos acordos internacionais e, sobretudo pela pressão social, além de relembrar que no Brasil, a educação em direitos humanos emerge como um campo da grande área da educação, capaz de influenciar na construção e consolidação da democracia. Neste caminhar, a política de educação em direitos humanos assume um caráter participativo. Relembramos, ainda, que na consolidação do processo democrático, novos atores sociais foram surgindo, num novo processo participativo, garantindo a presença da sociedade

civil organizada na esfera pública, com projetos educacionais voltados à formação para a cidadania.

Matheus Estevão Ferreira da Silva, Alessandra de Moraes e eu apresentamos resultados de pesquisa científica realizada com graduandos(as) de um curso de Pedagogia, de uma Universidade pública do Estado de São Paulo, no texto intitulado *Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: o desenvolvimento da categoria social de gênero por seus protagonistas e movimentos precursores*. Relembrem que os direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT, hoje, estão contemplados nas principais Resoluções produzidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e nas Declarações e outros documentos oficiais desenvolvidos e emitidos nas várias Conferências realizadas nas últimas décadas, visando a proteção, reparação e promoção de direitos que foram violados historicamente.

No décimo terceiro texto, intitulado *A importância da educação em direitos humanos no Curso Superior: uma análise da formação do bacharel em Direito*, Ana Cláudia dos Santos Rocha, Josilene Hernandes Ortolan Di Pietro iniciam mostrando os motivos para se educar em Direitos Humanos apresentando a legislação nacional e internacional voltadas à esta educação que é uma necessidade e todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento, como na formação do bacharelado em Direito, bem como em todas as modalidades de ensino.

Em *Direitos humanos, educação e saúde: uma articulação necessária*, Sônia Aparecida Custódio e Samuel Pedro Custódio Oliveira refletem sobre os direitos à educação e à saúde, sob a perspectiva dos direitos sociais. Assim, mostram a necessidade de a educação em direitos humanos estar presente nos cursos de todas as áreas do conhecimento, incluindo a área da saúde. Salientam, ademais, que o esforço para a conquista dos direitos que visem a redução das desigualdades sociais, é dever de todas as pessoas.

Finalizando as relevantes reflexões, no último texto denominado *Educação em Direitos Humanos - arquitetando desconstrução de paradigmas*, as autoras Ana Cláudia dos Santos Rocha e Sara Asseis de Brito, demonstram que as cidades, no decorrer da História da humanidade até a atualidade, foram se transformando em “cidades mercadorias”. Na argu-

mentação, fazem a reflexão acerca da necessidade da educação em Direitos Humanos nos cursos de Arquitetura. Afirmam, que nestes cursos, deveria ser promovida uma formação no sentido da sustentabilidade, da inclusão social e ambiental, do conceito de cidades humanizadas e sustentáveis, do bem-estar para todos seus habitantes.

Com todas estas importantes reflexões teóricas, esperamos contribuir para novas práticas, seja na escola ou na sociedade como um todo, bem como para um movimento de resgate da humanidade, dos valores da democracia plena, para a concretização da tão almejada cultura dos direitos humanos. O debate deve continuar, pois o sonho da sociedade pautada nos direitos de todas as pessoas, no respeito às diversidades, às mulheres, às populações vulnerabilizadas, às crianças e adolescentes, aos idosos e idosas, aos indígenas, à população negra, às pessoas com deficiência, ao meio ambiente no nosso país e no mundo, jamais será esquecido. Boa leitura!!! Esperamos que continuemos em união na luta por esta sociedade mais humana e justa, que desejamos ver concretizada.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Organizadora

OS FRÁGEIS CAMINHOS DOS DIREITOS HUMANOS E DA DEMOCRACIA

Solon Eduardo Annes Viola

Thiago Vieira Pires

As injúrias devem ser feitas todas de uma vez... E os benefícios devem ser realizados pouco a pouco. (MAQUIAVEL, 1983, p. 38)

TRANSITANDO NAS PONTES DO TEMPO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

As duas primeiras décadas do século XXI podem ser caracterizadas, segundo Brook (2012) e Koselleck (2006), como um período de aceleração do tempo histórico. A partir desse conceito torna-se possível traçar aproximações com a “era de informação” e com as “redes de indignação e esperança” propostas por Manuel Castells (1999, 2013). Paralelos e relações conceituais que, mesmo não estando em diálogo exposto, apontam para possíveis pontes que vinculam a aceleração do tempo com a produção e difusão dos mais variados tipos de informação.

Um dos fatores que contribuiu para essa aceleração foram as conexões em rede, facilitadas, sobretudo, pela rede mundial de computadores, a internet. Sem entrar no mérito das suas possibilidades e limites, o fato concreto é que as comunicações (ou os modos de comunicar) já não são mais os mesmos. Estão passando por transformações culturais e tecnológicas que possibilitam a aceleração do tempo histórico, algo que sugere mudanças tanto de forma – a comunicação instantânea, feita na hora e no local – quanto de conteúdo – rápidos, de fácil assimilação e que geralmente não requerem do receptor maiores investimentos reflexivos.

No Brasil, essas mudanças promovidas pelas tecnologias de informação passaram a ser sentidas de modo mais intenso a partir do início da segunda década do século XXI, quando passaram a fazer parte do cotidiano de parcela significativa da população, deixando de estar restrita a setores privilegiados economicamente (classe média e alta).¹ O acesso à internet promoveu alterações na esfera pública e, especialmente, na forma de acesso à informação, colocando – em alguma medida – sob questionamento as pautas e o papel “noticioso” das mídias massivas. Essas que tradicionalmente atuam como monopolizadoras da informação e, por consequência, se tornam hegemônicas na medida em que definem as pautas do que seria, ou não, importante comunicar, anunciar, repetir a exaustão e publicizar.

Muito se falou – e tem se falado – sobre a “virtualidade” das relações sociais a partir da ampla difusão do uso da internet, mas o fator que destacamos é justamente o papel decisivo que a mesma exerce para a concretização e materialização de ações sociais que extrapolam a rede virtual. Aqui destacamos os amplos movimentos sociais reivindicativos – de ordem social, econômica, política e cultural – que tomaram a cena pública especialmente a partir do início da segunda década deste século XXI, dando início a um período que talvez tenha sido apressadamente denominado como “Primavera Árabe”.

Esse amplo movimento reivindicativo, que teve origem em países do Oriente Médio e do norte da África, se utilizou da internet como ferra-

¹ Segundo dados coletados pela 11ª Edição da pesquisa “TIC domicílios 2015”, que mede a posse, o uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em relação às tecnologias de informação e comunicação, 58% da população brasileira usa a internet, algo em torno de 102 milhões de usuários conectados à rede mundial de computadores. Para mais detalhes sobre a pesquisa consultar: Cetic, 2016.

menta de articulação e difusão. Em um movimento de “onda”, rapidamente a tática de mobilização passou a ser utilizada e reproduzida, com suas singularidades e diferenças, por outros grupos em diferentes países. Foi a partir destas ações e, provavelmente por elas inspirados, que se moveram os “*Indignados*” da Espanha e o *Occupy Wall Street* nos Estados Unidos da América (HARVEY, 2012). Nessa mesma “onda” (MARICATO, 2013) ocorreram as manifestações de 2013 no Brasil. Inovadoras e – até o momento em que escrevemos – não plenamente compreendidas e assimiladas em suas dimensões culturais e políticas.

Feito este rápido preâmbulo, sugerimos que a partir de 2013 as ruas das cidades brasileiras se constituíram no espaço de uma multiplicidade de cores, cartazes e vozes que anunciavam a descoberta de novas possibilidades de participação. Porém, anúncios semelhantes já haviam sido feitos nas décadas de 1960 e 1970 nessas mesmas terras de Pindorama. A partir dessa constatação remetemos a um dos objetivos desse texto, ou seja, demonstrar que apesar da mudança de estratégia comunicativa condicionada pela tecnologia, os movimentos de 2013 – assim como os dos anos 60/70 – se materializaram na forma de uma utopia contemporânea que poderá vir a ser entendida como a busca por uma cultura de direitos humanos.

Desnecessário lembrar que entre os cantos e as falas das duas gerações que reivindicam direitos é possível ouvir ruídos intensos. De um lado, vozes e cartazes em busca de participação, de outro, corpos protegidos e armas em busca de silenciamentos. Entre eles, uma narrativa midiática que cria sentidos e se pretende hegemônica. Por vezes conservadora, por outras cinicamente ideologizada (EAGLETON, 2011), mas sempre disposta a fabricar manchetes e reproduzir pré-conceitos formados desde há muito tempo.

Nas recentes manifestações do século XXI, ao contrário das do século passado, já se faziam presentes mídias alternativas derivadas das inovações tecnológicas. Formas de comunicar que possibilitam romper com o monopólio de notícias – anteriormente hegemônicos pelas grandes redes de comunicação de ampla difusão, como a televisão, o rádio, o jornal, etc., fora de qualquer controle dos movimentos – gerando informações ao vivo e sem editoração. Dessa forma, os movimentos romperam em parte com a interpretação falaciosa e ilusionista das coberturas feitas pelas grandes empresas de comunicação,

no mesmo passo em que colocavam em crise de credibilidade as linhas editoriais e suas orientações políticas. Em alguma medida, superava-se a censura exercida por aqueles que supostamente deveriam informar.

Os movimentos de 2013 colocaram em cena uma nova estética informativa e comunicativa capaz de realimentar as disputas político-ideológicas a partir dos pressupostos que remetem a uma cultura de direitos humanos. A partir da dimensão dos direitos humanos é possível traçar pontes que aproximam o tempo das gerações e de suas manifestações em busca de participação e cidadania, bem como, as demandas por democracia plena. Tais pontes que ligam passado e presente também trazem à tona os desafios e limites que foram, e voltam a ser, uma ameaça para a consolidação de uma política social, como bem demonstram os acontecimentos que se seguiram as manifestações de 2013, especialmente aqueles que indicam a ruptura dos acordos que no passado recente possibilitaram a conformação da chamada “nova república”.

A aceleração do tempo histórico, em razão dos intensos conflitos de interesses, e a velocidade da informação fizeram do século XXI um período em que não só a ponte dos movimentos em busca de direitos encontrasse seu espaço e se fizesse presença constante na sociedade; mas criou também as condições para que outras forças sociais – relacionadas não a busca por direitos, mas a preservação de privilégios – se utilizassem dessas mesmas pontes para reeditar velhos mitos e demônios que já se faziam presentes no início do século.² Forças sociais retrogradadas que se utilizam das mesmas estratégias de comunicação propiciadas pela tecnologia para impor pautas que são o avesso do que os movimentos de 2013 propunham, questões que envolvem retrocessos, preconceitos, e a negação dos pressupostos da democracia.

² Recorde-se que as perseguições que os movimentos contestatórios de trabalhadores do início do século XX sofriam, recebendo acusações de crimes contra a ordem estabelecida, por reivindicarem direitos. Era uma época onde questões sociais eram caso de polícia. As greves gerais de 1917, de orientação Anarquista, bem como os movimentos posteriores organizados pelo Partido Comunista receberam alcunhas muito semelhantes às que voltam a se fazer presente no cotidiano do século XXI. Maniqueísmos e segregações socioculturais que naquela época eram levadas a efeito por grupos integralistas e hoje reeditados por movimentos liberais-conservadores com variantes neo-fascistas. Tais movimentos encontram amplo espaço de difusão das suas ideias de negação das alteridades nas mídias hegemônicas.

Essas pontes que podem unir as diferentes gerações de movimentos em busca de participação social e democracia plena, também podem unir movimentos que não admitem avanços sociais e se utilizam de diferentes ferramentas repressivas (dos cassetes, das proibições, dos inquéritos forjados e das notícias pré-concebidas) para fazer com que o passado volte a se manifestar no presente. Um passado que teima em se fazer presente e, mesmo revestido pelas inovações multicoloridas das mídias eletrônicas, não é capaz de encobrir suas reais intenções, deixando transparecer suas articulações agressivas autodenominadas de “movimentos pela liberdade”, com novas tecnologias de controle próprias dos aparelhos de coerção social. O velho, intransigente e ciente do que precisa preservar, move-se – sem demonstrar preocupação com a possibilidade de consenso – para impedir que a ousadia do novo – que carrega em si as carências da maioria da população – percorra os caminhos de sua utopia e alcance as urgências que teimosamente anuncia.

Ao longo do tempo as manifestações em prol da afirmação dos direitos civis e políticos incorporaram reivindicações por direitos sociais, econômicos e culturais na medida em que compreenderam que os primeiros não se realizam sem os demais. Compreenderam, também, que as formas de participação democrática correspondem aos períodos históricos nos quais ocorrem e respondem aos desafios de antes e de agora na medida dos enfrentamentos que vivenciam nas relações com os grupos sociais que lhes são opostos.

Este texto dedica-se a transitar por essas pontes que ligam passado e presente, demonstrando como os direitos humanos e a democracia são parte de um mesmo frágil caminho de avanços e retrocessos. Dividido em quatro eixos, o texto se apresenta como uma narrativa que alterna dimensões críticas e comparativas entre períodos da história recente, destacando algumas questões candentes no tocante aos direitos humanos e aos processos democráticos que envolvem diferentes níveis de disputa social na contemporaneidade.

A PONTE PARA O PASSADO E O RISCO AOS DIREITOS HUMANOS

Nas pontes que ligam passado e presente, a utopia dos direitos humanos possui a polissemia de sua contemporaneidade. Tornou-se tema importante no início da década de 1960, como bandeira da civilização em uma improvável defesa da democracia ocidental. Constituiu-se como proposta alternativa às diferentes formas de opressão que tentavam frear o processo em busca de igualitarismo social e liberdade política. Múltiplos e plurais, os pressupostos dos direitos humanos eram então anunciados como uma cópia desbotada do modo de viver estadunidense, disponibilizado à sociedade mundial desde que produzidas pela onerosa – e aparentemente imune a crises – economia central, estruturada pelo pressuposto da liberdade de mercado. A questão não respondida e que transita nas pontes do passado para o presente, diz respeito ao contingente humano que é beneficiado³ por tal modo perdulário de viver e, por outro lado, o percentual maior que efetivamente vive submetido⁴ aos “benefícios negativos” de tal sistema.

O anúncio espetacularizado dos direitos humanos – para além das maravilhas propagandeadas pelo modo estadunidense de viver – trazia

³ Segundo o Pesquisador Antonio David Cattani (2017), é muito difícil acessar dados oficiais sobre os ricos e suas riquezas. Entre os dados disponíveis “[...] estão as informações provenientes da Receita Federal divulgadas em 2015 referentes às declarações do imposto de renda das pessoas físicas de 2013. Naquele ano, 71.440 pessoas declararam rendimentos líquidos mensais superiores a 160 salários mínimos (em 2017 correspondendo a R\$ 150.000,00). Eles declararam um patrimônio líquido de R\$ 1,2 trilhão. Seus rendimentos atingiram R\$ 297 bilhões em 2013 ou 14% de toda a renda declarada por mais de 26 milhões de pessoas que fizeram a declaração do imposto de renda. Eles corresponderiam ao topo da pirâmide social brasileira, algo próximo a 0,05% da população economicamente ativa. Essas informações indicam que os verdadeiramente ricos constituem uma parcela ínfima do total embora se apropriando de parte substancial da renda nacional. Mais grave ainda é o fato das rendas e patrimônio estarem subestimados. As declarações de patrimônio guardam valores da época do seu lançamento, não tendo sido nunca reajustados pela inflação. Por exemplo, um proprietário declara um imóvel no valor histórico de R\$ 10 mil que pode ter se valorizado e a preço de mercado atualizado valer R\$ 10 milhões. Da mesma forma as rendas, sabidamente subdeclaradas e não somadas aos valores ganhos que circularam nos paraísos fiscais”. (CATTANI, 2017, p. 17).

⁴ O relatório divulgado em 25 de setembro de 2017, pela ONG Oxfam Brasil, demonstra uma gigantesca desigualdade de concentração de renda no Brasil. Segundo os dados da entidade 5% dos brasileiros recebem mensalmente uma riqueza equivalente aos demais 95% da população. Mais assustador ainda são os dados que demonstram que seis pessoas no Brasil possuem um patrimônio maior do que o de 100 milhões de brasileiros. Ainda segundo o mesmo relatório, uma das fontes de tamanha desigualdade é a forma pela qual se constituem as políticas de tributação fiscal pelo Estado. Desde 1995 o governo de Fernando Henrique Cardoso extinguiu a tributação sobre lucros e dividendos. Desde então a carga tributária incide sobremaneira sobre os mais pobres. Os índices atuais indicam que os 10% mais ricos pagam 21% de impostos sobre sua arrecadação enquanto os 10% mais pobres contribuem com 32% de sua renda. Para mais detalhes, consultar a íntegra do relatório da Oxfam. (OXFAM BRASIL, 2017).

embutido em si um sistema de poder que protegia privilégios enquanto usurpava não só os direitos civis e políticos, como também, a integridade da cidadania, a autonomia, a independência e a soberania dos demais povos do mundo. Ofertados como forma possível de consenso entre os povos do centro e do sul global, os direitos humanos serviram de pano de fundo sob o qual foram infringidos não só os direitos culturais, mas, sobretudo, o direito maior à vida.

O inédito nos golpes da segunda metade do século XX na América Latina é que estes ocorreram sob a hegemonia da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) que hegemonizava a diplomacia estadunidense da Guerra Fria e reinventava o maniqueísmo político que as revoluções do século XVIII pretendiam superar. A partir de então, o “triunfo do bem” (o livre mercado) seria buscado sem limites. Para conter “o mal” – as alternativas socialistas e mesmo as breves tentativas de um capitalismo local de alguns países da América Latina – tudo seria legítimo, mesmo que fosse necessário mudar a lei, violar os direitos humanos e conter a democracia e seus pressupostos de liberdade e igualdade. A ordem era não temer o preço da violência e os crimes contra a humanidade (CHOMSKY, 2003).

No contexto Latino-americano, onde os direitos humanos foram anunciados inicialmente como extensão do liberalismo estadunidense, o direito à vida foi ameaçado pela violência comandada pela repressão política dos Estados ditatoriais. Através da coerção física e psíquica, pelo uso continuado da tortura, pelo poder das armas e pela morte, os regimes militares salvaguardavam os seus privilégios e o das elites que os apoiavam. O controle dos meios de comunicação através da censura e da publicidade oficial buscava garantir a propagação do pensamento único como forma de obter apoio junto a setores da população. Momentos históricos do passado, que por não terem sido rechaçados veementemente nos períodos de transição democrática, retornam no tempo refazendo o passado e se oferecendo como alternativa à crise política através das reformas que adéquam o Estado. Reformas parciais que retiram direitos da população e se moldam as pressões internacionais da economia de mercado hegemônica pelo capitalismo financeiro.

As práticas políticas dos Estados de Exceção não violentaram somente a cultura dos direitos humanos em sua essência humanitária, ao contrário, atingiram o universo cultural e político e os limites da racionalidade humana.⁵ Foi somente quando parte da sociedade compreendeu os horrores dos crimes cometidos e conseguiu mover-se em busca de liberdade – através de múltiplos movimentos e espaços de reorganização – que os direitos humanos ressurgiram como proposta plural. Não mais como discurso civilizatório, mas com a perspectiva de recompor direitos civis e políticos, e através da democracia, garantir a implementação de direitos sociais, econômicos e culturais.

Os pressupostos dos direitos humanos ressurgiam para recusar as violências do Estado e para anunciar uma nova utopia que envolvia um conjunto de desejos que foram suprimidos pelas ditaduras militares. Os direitos humanos passam a representar um conjunto de ideias e práticas que pretendia, sem esquecer o passado, descobrir um caminho entre aquele presente e outro futuro. Um futuro que contivesse em seu ideário as liberdades civis e políticas e que essas conformassem a base de sustentação para a igualdade social e jurídica. Um sistema capaz de superar os privilégios históricos, de garantir as mínimas igualdades de acesso à justiça e a própria integridade física das pessoas.

A reformulação dos direitos humanos no Brasil, enquanto proposta plural e emancipadora, criou suas raízes em meio as denúncias dos crimes cometidos pela ditadura contra os inimigos do regime, feitas à meia-luz e nas conversas de pé de ouvido. Os movimentos democráticos se fortaleceram junto a sociedade, enquanto a coerção do aparelho repressivo e a publicidade oficial não conseguiam mais conter a participação social. Refeitos, os movimentos e a sociedade, moveram-se ambos em busca do fim da censura, do fim da tortura, da anistia ampla geral e irrestrita, das eleições diretas e da constituinte livre e soberana com mandato restrito ao tempo de sua duração.

⁵ Para Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 21), “[...] o mesmo discurso dos direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias”.

Ao lado destes movimentos por direitos civis e políticos, e como elemento “novo” na vida nacional, ressurgiram ações em busca de reforma agrária, de moradia, de melhorias urbanas e em defesa do meio ambiente. Elementos que acrescentavam os direitos sociais e econômicos aos movimentos pela democratização da sociedade brasileira para além das dimensões civis e políticas. Anunciavam, também, o anseio de uma sociedade sem preconceitos e em busca do reconhecimento das diferenças.

Mesmo com os avanços organizativos dos movimentos sociais e o ressurgimento dos direitos humanos como proposta emancipadora, o trânsito do autoritarismo para a democracia representativa (recorde-se que o movimento pelas Diretas-já resultou na eleição indireta para o primeiro presidente civil oriundo das correntes oposicionistas) manteve-se, disciplinadamente, nos limites da transição “lenta, gradual e segura”, elaborada nos gabinetes estratégicos do poder militar. Os desdobramentos destes e outros fatores do processo de “abertura política” e redemocratização ajudaram a consolidar um centro de poder político que Marcos Nobre (2013) qualifica como “blindagem do sistema político contra a sociedade”.⁶

Entre as heranças do período ditatorial se destaca o que ficou conhecido como “entulho autoritário”. A presença deste “entulho” fez com que o Estado nacional pós-ditatorial fosse desenvolvendo-se e preservando o aparelho repressivo ao lado de uma versão distorcida da história que sonegava – e ainda sonega – uma cultura de direitos humanos capaz de reconhecer a multiplicidade de pensamento e a liberdade de expressão.

O “entulho autoritário” – entre outros muitos fatores – também impediu a produção de uma nova versão da história sobre o passado autoritário, afastando o componente indispensável da memória que gesta cidadã-

⁶ Segundo Nobre (2013, p. 3), essa blindagem do sistema político contra as demandas da sociedade tem história... “Sua forma primeira e mais precária foi a unidade forçada contra a ditadura militar (1964-1985), que veio a repercutir de maneira importante na maneira como se deu o processo de redemocratização. Nos anos 1980, o partido que detinha a liderança absoluta do processo político, o PMDB, impôs como indispensável a união de todas as forças “progressistas” para derrotar o autoritarismo. Com exceção do PT, todos os partidos participaram da eleição indireta de janeiro de 1985, no chamado Colégio Eleitoral, controlado pelas forças da ditadura. Tancredo Neves foi eleito presidente. Morto em abril do mesmo ano sem ter sido empossado no cargo, deixou no cargo o seu vice, José Sarney, quadro histórico de sustentação da ditadura militar, indicado pelo PFL (em 2007, a sigla mudou o nome para DEM). Mesmo com Sarney na presidência, o “progressismo” continuou a representar a ideologia oficial de uma transição morna para a democracia, controlada pelo regime ditatorial em crise e pactuada de cima por um sistema político elitista”. (NOBRE, 2013, p.3).

nia. No desenrolar da Nova República, o Estado brasileiro não se dispôs a rever o modelo de anistia, impossibilitando o avanço da justiça enquanto impedia o julgamento dos agentes do Estado que haviam cometido crimes contra a humanidade. Pode-se supor que tal prática sirva de incentivo a continuação cotidiana dos atos de barbárie cometidos pelo Estado contra as populações pobres, do campo e das cidades.

A PONTE DOS DIREITOS HUMANOS E OS DESAFIOS PARA DEMOCRATIZAÇÃO

A geração que se manifestava durante os anos 1960 e 1970 viveu sua experiência em um contexto cultural de transformações estéticas e comportamentais que questionavam e alteravam profundamente os padrões sociais até então arraigados firmemente nos paradigmas morais ocidentais. Entre tantas transformações, que vão da moda à filosofia, passando pelas diferentes manifestações da arte e da linguagem, havia algo ainda mais “perigoso”: a compreensão de que seria impossível dentro do capitalismo produzir as mudanças necessárias para um mundo justo, equânime e capaz de aproximar a humanidade dos pressupostos da democracia e da justiça social.

Os golpes dos anos 1960–1970 puseram fim à breve experiência de soberania que América Latina ensaiava desde o final da 2ª Guerra Mundial. Experiências de soberania que foram desmontadas com o objetivo de suprimir os projetos nacionalistas que não estavam em relação de convergência com os interesses do modelo econômico que se impõe como hegemônico no ocidente. A dimensão das mudanças não ficaria restrita ao embate ideológico próprio da guerra, mas mergulharia no uso indiscriminado da força e da violência. Como argumenta Eagleton “[...] não é, finalmente, infringindo direitos culturais, mas pela tortura, pelo poder das armas e pela morte que esses regimes salvaguardam seus privilégios” (EAGLETON, 2011, p. 144).

Transitando pelas pontes do tempo, a geração⁷ de manifestantes que saiu da internet e tomou as ruas e praças de diferentes países a partir de

⁷ Esta geração (majoritariamente jovem) foi capaz de incorporar em suas manifestações pautas que eram sensíveis às outras gerações – que se formaram nas lutas sociais pela democracia –, levando à sua adesão aos protestos.

2010 também questionava os limites impostos através de determinados padrões comportamentais e socioculturais. Sobretudo, colocava sob suspeita as promessas não cumpridas do capitalismo e a supressão de alguns direitos alcançados nas últimas quatro décadas – especialmente onde o “estado de bem-estar social” vigorava de forma mais ampla, como no caso de alguns países europeus.

No Brasil, as reivindicações emergiram especialmente de setores jovens vindos das periferias urbanas que, em muitos casos, possivelmente tenham sido os primeiros de suas famílias a experimentar o acesso a alguns direitos básicos. Tratava-se de uma luta por ampliação de direitos, e não contra a sua retirada – tal como ocorria na Europa e Estados Unidos, por exemplo. Assim como sustenta Souza (2015), o “corpo” das grandes manifestações de 2013 era formado por uma geração que cresceu durante o período de redemocratização, que teve alguns direitos básicos atendidos, mas que não encontrou o reconhecimento meritocrático e nem o espaço para satisfazer seus desejos decorrentes das promessas feitas pelo capitalismo.

Era comum para as gerações que se manifestavam nos anos 1960/1970 ter que percorrer um difícil caminho até chegar à vida adulta. Aquela geração que viveu os “tempos de ouro” do capitalismo de pós-guerra havia chegado ao seu limite e o futuro não era mais de expansão interminável. Bourdieu e Passeron (1975) haviam demonstrado que o sistema de ensino reproduzia a sociedade conservadora e seus privilégios, deixando estreitas margens para a transformação social. A rebelião daquela geração indicava o desejo de assumir o controle de suas vidas.

Setores da atual geração – que pela manutenção dos privilégios históricos, ou pelo acesso a determinados direitos básicos – encontraram espaço para se inserir dentro das imposições e demandas do “mercado”. Tornaram-se, em razoável medida, supercapacitados e escolarizados, fator resultante do modelo de educação capitalista que estimula a competição, a técnica e a meritocracia. Essa é uma geração que se viu presa entre as promessas de ganhos materiais e os limites de um mundo ambientalmente finito e socialmente desigual.

Os manifestantes que tomaram as ruas em 2013 perceberam e denunciaram – mesmo que indiretamente – a desfaçatez da criação de desejos e das promessas de felicidade do modo vida capitalista globalizado. Elementos que são veiculados através da mídia de massas que hoje, para além de fontes publicitárias associadas ao consumo de bens e produtos, são componentes importante dos grandes conglomerados econômicos.⁸ Mais que isto, as manifestações de 2013 denunciaram as desigualdades abissais que separam os 1% mais ricos dos 99% mais pobres. Anunciavam e reivindicavam “um outro mundo possível e necessário”.

Para a sociedade que se desenvolvia nas décadas de 60/70 do século passado, tornava-se evidente que o fim da 2ª Guerra Mundial em 1945 não significava a paz prometida pelos “vencedores”, da mesma forma que as promessas de encerramento dos conflitos coloniais não se efetivou. Tais conflitos – resultantes da lógica imperialista – continuaram a consumir vidas, tanto das populações dominadas, quanto de jovens recrutados como soldados para tais guerras. Como exemplo podemos citar os conflitos deflagrados nas antigas colônias da África e do Extremo Oriente (especialmente no Vietnã, no Laos e no Camboja).

Para a sociedade do século XXI a cada dia se torna mais evidente que a “guerra ao terror” em nome dos direitos humanos não passa de subterfugio para a manutenção e ampliação da indústria bélica e para a expansão territorial em busca de riquezas naturais, como o petróleo e os minérios estratégicos para o desenvolvimento das tecnologias nucleares. Assim como a guerra fria foi a suposta motivação para a Guerra do Vietnã, a “guerra ao terror” foi a justificativa ideológica para as guerras no Oriente Médio.

Nos anos 1960/1970, os muros das universidades francesas anunciavam desejos que percorreram a Europa e ecoaram nas Universidades estadunidenses e canadenses. Moveram-se em direção ao Leste europeu reivindicando liberdades individuais e participação nas questões do Estado.

⁸ Para Maurício Abdalla (2017), “os grandes meios de comunicação não se constituem mais em órgãos de ‘imprensa’, ou seja, instituições autônomas, cujo objeto é a notícia, e que podem ser independentes ou, eventualmente, compradas ou cooptadas por interesses. Eles são, atualmente, grandes conglomerados econômicos que também compõem o complexo financeiro-empresarial que comanda o poder invisível. Portanto, participam do exercício invisível do poder utilizando seus recursos de formação de consciência e opinião.”

Na Itália e na Alemanha, mais do que nos outros países, a radicalização levou a formação de grupos de guerrilha urbana dispostos a transformar o mundo pelas armas.

No Brasil, o surgimento e a conformação da “Universidade brasileira” se deu de forma lenta e atrasada em relação aos países do assim chamado “primeiro mundo”. O acesso às Universidades nos anos 1960–1970 era limitado e restrito, basta considerar que em pleno século XXI – segundo dados da Pnad (2015)⁹ – pouco mais de 15% da população brasileira possui ensino superior completo. É importante destacar que os muros das Universidades brasileiras, desde sua origem, anunciaram a segregação das classes oprimidas. É recente no Brasil a política de ações afirmativas que garantiu, por meio da “Lei de Cotas” (Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012)¹⁰, percentual de reserva de vagas para setores sociais historicamente excluídos dos círculos acadêmicos. Nas manifestações de 2013, em alguns cartazes que coloriram as ruas de centenas de cidades, podia ser lido: “Que a Universidade se pinte de negro”.

Na América Latina, ontem e hoje, as diversas gerações de jovens entenderam que não basta caminhar “sem lenço e sem documento” (VELOSO, 1966). Torna-se indispensável romper as barreiras culturais e sociais, romper os preconceitos de uma sociedade de privilégios, lançar as bases de uma democracia plena e de uma cidadania que supere as heranças autoritárias, os regimes de exceção e os golpes de todos os tipos sobre a democracia.

No Brasil do início dos anos 1990, já sob os auspícios da Constituição Cidadã – que apontava para um horizonte onde os Direitos Humanos seriam cláusula pétrea –, uma nova geração de manifestantes se apresentava à cena política brasileira reocupando as ruas do país com os rostos pintados de verde amarelo. Para esses manifestantes já não importava o comprimento dos cabelos e o tamanho das saias. As músicas que ouviam, os filmes e as peças de teatro que assistiam, já não passavam por censura.

⁹ Para mais detalhes consultar os resultados da pesquisa completa do Pnad 2015 em: Brasil, 2014.

¹⁰ Para mais detalhes do texto da Lei, consultar: Brasil, 2012.

Seus desejos refletiam os anseios por democracia, que se materializava nos movimentos que intencionavam tirar do poder um presidente reconhecidamente corrupto que havia sido eleito com a ajuda dos grandes meios de comunicação. Sem censura, mas com a garantia da continuidade do monopólio hegemônico da informação, as notícias veiculadas continuavam sendo filtradas pelos conselhos editoriais que definiam o que transmitir e o que sonegar. Eram os mesmos que, como em um passe de mágica, mudaram de lado e passaram a instigar as manifestações contrárias ao “caçador de marajás”.

Para além do fato que a sua deposição – e posterior sucessão – não tenha colocado em risco a democracia política como ocorrera na década de 1960, a sociedade brasileira começava a conviver com movimentos sociais que não se resumiam a dimensão de direitos civis e políticos. Esses movimentos acrescentavam às suas reivindicações, os direitos sociais e econômicos, bem como os direitos de ordem subjetiva, como o direito ao meio ambiente, a paz e ao controle da violência social. Especialmente da violência exercida pelo Estado contra os setores empobrecidos em razão das políticas econômicas dos primeiros governos civis que as autoproclamaram de medidas revolucionárias – típicas do novo liberalismo.

Ao longo da década de 1990, a sociedade em processo de redemocratização acompanharia – um tanto surpresa – as transformações sociais decorrentes das mudanças hegemônicas do capitalismo internacional. Experimentado ao longo da ditadura chilena (1973–1990), os princípios do novo liberalismo se tornaram hegemônicos na economia do continente Latino-americano. Seus pressupostos insistiam que a economia é séria e eficiente e o social irresponsável e perdulário (RIBEIRO, 2000). Insistiam também que a liberdade do mercado é condição indispensável para o desenvolvimento; que o Estado deve se resumir a ser um bom gestor da coisa pública e o ente que preserva o monopólio da violência (WEBER, 1998).

A nova ideologia, apoiada no pensamento único dos anos da Guerra Fria e fortalecido com o mito do fim da história, tentava refazer a leitura dos direitos humanos reduzindo o princípio da liberdade como sendo o direito do livre mercado, que o princípio da igualdade podia dis-

solver-se no reconhecimento das diferenças e, por fim, que o princípio da solidariedade deveria ficar restrito a esfera dos indivíduos.

Sob as orientações do chamado Consenso de Washington, o novo liberalismo serviu de plano de fundo para as mudanças na estrutura do Estado, especialmente com a política de privatizações de bens públicos e a liberalização econômica que priorizava os cortes de gastos sociais em detrimento das concessões e financiamentos para o capital transnacional. Essas práticas fizeram crescer os índices de desigualdade, desemprego e violência, enquanto os já frágeis serviços de amparo social entravam em crescente esfacelamento e a estrutura social era submetida a transformações profundas.

AS FRAGILIDADES DO CAMINHO DEMOCRÁTICO

As últimas décadas do século XX e os primeiros anos do ainda jovem século XXI apresentam cenários de um novo ciclo de manifestações. Trata-se de um ciclo que se caracteriza pela formação de sujeitos coletivos, que buscam formas participativas de organização e de tomadas de decisão, revelando uma inovadora pluralidade de interesses em torno de bandeiras que não se limitam a mudanças na estrutura do Estado. Ao contrário, requerem a criação – ainda inédita na contemporaneidade – de democracia direta.

Os pressupostos da reedição do novo liberalismo dão fundamento teórico às mudanças que o capitalismo contemporâneo precisa realizar, mesmo que isso signifique colocar a economia em recessão e provoque uma crise mundial. Decorrem desse contexto os novos ciclos de manifestação em busca de direitos que parecem atualizar as pautas anunciadas pelas gerações de manifestantes das décadas de 1960/1970, mas que agora assumem uma dimensão global.

Nesta direção, as gerações atuais percorrem pontes que retomam o caminho das históricas manifestações sociais da América Latina, semelhantes às que vem ocorrendo em outras partes do mundo. São movimentos em oposição direta as medidas de deteriorização dos direitos sociais e econômicos, direitos esses que – no Brasil – foram anunciados na Constituição

Cidadã, mas relegados pelo Estado desde que este se submeteu as pressões do capitalismo hegemônico pelo mercado financeiro internacional.

O desmonte do social viabilizado pela onda neoliberal dos anos 1990 criou condições para que outro projeto – em disputa desde o momento da abertura política – ganhasse à cena pública e, ao mesmo tempo, se tornasse aglutinador das demandas e clamores das classes sociais menos favorecidas. A virada do século XX para o XXI trouxe esperanças renovadas para os setores historicamente oprimidos da sociedade através do projeto político que viria a ser caracterizado pela Ciência Política como lulopetista¹¹. A vitória desse projeto nas eleições majoritárias para a presidência da república no ano de 2002 não representava apenas a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) e de um metalúrgico nordestino ao cargo máximo da política; representava os anseios e os acúmulos organizativos de amplo contingente da sociedade.

A ascensão desse projeto – Partido, Programa Político e candidato – ao poder máximo da República em 2002 não se deu sem concessões ao capital financeiro, às elites econômico-empresariais e ao que Nobre (2013) denomina como “Centrão” político.¹² Segundo Nobre (2013, p. 4), foi “sob o comando do chamado Centrão, bloco suprapartidário que contava com maioria de parlamentares do PMDB [...] [que nasce] a primeira figura da blindagem do sistema político contra a sociedade”. A esse processo de blindagem, Nobre (2013, p. 3) denomina de “pemedebismo”, fazendo referência ao partido que capitaneou a transição para a democracia e impulsionou um modelo de política baseado nos acordos de cúpula e nos “governos de coalizão”. Ainda segundo o autor, “foi assim que a partir de 1993 foi sendo construído o acordo da governabilidade que blinda o sistema político contra a sociedade, a segunda figura do “pemedebismo”, só de fato desestabilizada com as revoltas de 2013” (NOBRE, 2013, p. 4). Foi assim também que “[...] o sistema se preservou sem mudar, fortalecendo

¹¹ Estamos utilizando a expressão “lulopetismo” para designar o Projeto Político que foi construído pelo Partido dos Trabalhadores (PT) tendo como executor e principal figura pública desse Projeto o ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

¹² Em nível de exemplificação dessa afirmação, recomenda-se leitura da “Carta ao povo brasileiro” (SILVA, 2002), documento síntese das propostas de “pacificação do país” e de “conciliação de classe” elaboradas pelo então candidato à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

sua lógica de travamento de grandes transformações, reprimindo as diferenças sob uma nova unidade forçada”. (NOBRE, 2013, p. 4).

O ciclo de governo petista inaugurou um período de crescimento econômico aliado à avanços históricos em pautas sociais – avanços que mesmo pontuais e aquém das reais necessidades de um país marcado por profundas desigualdades, foi capaz de propiciar algumas mudanças parciais na sociedade brasileira. Esse modelo de governo se pautava em dois pilares: a conciliação de classe e o desenvolvimentismo. Mas como toda conciliação feita sobre marcadores do modelo capitalista tem limites bem delimitados, não tardou para que o projeto lulopetista perdesse o controle hegemônico da coalizão que havia formado.

Entre ataques ao projeto e recuos do Partido, o PT se fragilizava e o “centrão” – que representava a hegemonia política dentro do parlamento brasileiro – retomava o controle através da lógica do “pemedebismo” se manifestando em duas direções. Por um lado, relegava o PT à vala comum dos Partidos políticos brasileiros comprometidos com fisiologismos e patrimonialismos das elites econômicas e, por outro, cobrava um preço cada vez mais alto pelo seu apoio, tornando o PT – em última instância – refém do próprio modelo que havia ajudado a perpetuar e do qual se beneficiou por algum tempo.

Entre muitas consequências dessa fórmula, podemos apontar o desnível na conciliação entre os interesses do capital e os interesses dos demais setores sociais, com a “balança política” pendendo cada vez mais em favor do primeiro. Em nome da suposta governabilidade, o PT foi, de recuo em recuo, perdendo espaço e reconhecimento entre os Movimentos Sociais que o apoiavam, se tornando cada vez mais dependente de setores alinhados com o capital. No mesmo passo, o “pemedebismo” se expandia organicamente dentro do governo, alcançando a vice-presidência da República.

A partir de então as contradições no interior do Estado e entre os aliados do período irão paulatinamente se agudizando até chegar ao ponto em que transbordam ao controle que o governo de coalizão e o “pemedebismo” pensavam ter sobre a sociedade. Em 2013, no contexto

dos preparativos para os eventos esportivos (Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos) que o Brasil sediaria, a subordinação¹³ da política e do governo ao modelo imposto pela Federação Internacional de Futebol (FIFA) é um dos fatores que faz transbordar o processo de indignação que já vinha latente na sociedade brasileira.¹⁴

Antes mesmo de 2013, parte expressiva da população percebia a disparidade entre as suas condições materiais de vida e os gastos públicos comprometidos com as exigências da FIFA. Este processo contribuiu para que a “blindagem do sistema político contra a sociedade” e o próprio “centrão” hegemônico pela lógica do “pemedebismo”, passasse a ser amplamente questionado (NOBRE, 2013). Os questionamentos, expressados em numerosas manifestações, carregavam em si o desejo por direitos sociais e econômicos, anunciando as possibilidades democratizadoras das novas formas de participação direta na tomada de decisão das questões públicas.

Deparando-se com movimentos que requeriam ampliação de direitos – muitas vezes manifestando-se de maneira intensa, chegando ao ponto de não evitar o confronto com as forças de segurança do Estado – o

¹³ Em nível de exemplo pode-se consultar o texto que subsidia o Projeto de Lei do Senado nº. 728, de 2011. Esse Projeto de Lei trazia algumas das diretrizes solicitadas pela FIFA no que se refere a alterações e flexibilizações da legislação brasileira. Pode-se ler em sua ementa que esse Projeto de Lei “define crimes e infrações administrativas com vistas a incrementar a segurança da Copa das Confederações FIFA de 2013 e da Copa do Mundo de Futebol de 2014, além de prever o incidente de celeridade processual e medidas cautelares específicas, bem como disciplinar o direito de greve no período que antecede e durante a realização dos eventos, entre outras providências”. Mesmo tendo sido rejeitado, esse Projeto de Lei traz algumas diretrizes que seriam retomadas na “Lei anti-terrorismo” e na “Lei das organizações criminosas”, tal como demonstrado na próxima nota. (BRASIL, 2011).

¹⁴ Fazemos referência aos vultuosos gastos em infraestrutura que, segundo dados disponíveis no Portal da Transparência, ultrapassam os 27 bilhões de reais referente apenas a realização da Copa do Mundo de Futebol em 2014 (BRASIL, 2014). Sem contar os incalculáveis custos sociais das remoções forçadas e dos processos de gentrificação realizados nas cidades sedes do Mundial de Futebol. Além dos aspectos financeiros e sociais, há ainda os aspectos legais, onde a FIFA reivindicava alterações e flexibilizações da legislação vigente, especialmente no código penal. É importante lembrar que no contexto posterior as manifestações de 2013, no governo da então Presidenta Dilma Rousseff, foram aprovadas duas leis que atingiram em cheio os movimentos sociais e os direitos de livre manifestação: A “Lei das organizações criminosas” (Lei Nº. 12.850 de 02 de agosto de 2013, que define “organização criminosa”), que na prática passa a criminalizar a organização política, especialmente de movimentos sociais. Essa Lei foi utilizada recentemente para indiciar integrantes do Movimento dos Sem Terra (MST) dentro da figura jurídica que vincula o livre direito de associação e organização dos movimentos sociais com o crime de formação de quadrilha (sobre o indiciamento de integrantes do MST ver: Caldeira, 2017; E a “Lei anti-terrorismo” (Lei Nº. 13.260 de 16 de março de 2016, que tipifica o crime de terrorismo no Brasil), que também tem servido para criminalizar movimentos sociais e ideologias, como recentemente ocorreu com organizações e coletivos Anarquistas de Porto Alegre (para entender a utilização da legislação para a criminalização dos movimentos sociais, ver: Lentz, 2017).

modelo de governo sintetizado pelo “pemedebismo” se aliava as forças da grande mídia para alterar o sentido das manifestações e criminalizar alguns setores que não estavam dispostos a ceder espaço para as velhas formas de fazer política. Em muitas dessas manifestações havia elementos que recuperaram os embates do início do século XX, onde a revolta se manifestava em ações contundentes contra os símbolos do capital tanto financeiro, quanto os representados pelos signos de consumo.

Em um movimento contínuo de desgaste diuturno – tanto por meio da repressão institucional, quanto pela manipulação dos fatos e falseamento da realidade veiculadas pela grande mídia – retoma-se o discurso maniqueísta que instituiu as categorias de “bom” e “mau”, evoluindo para a divisão entre “manifestações pacíficas” ou “violentas”. Se movendo pelas mesmas pontes que nos levam ao passado, o Estado reedita velhas formas de lidar com as questões sociais, pouca escuta, nenhum diálogo e muita repressão.

O governo, incapaz de compreender o teor das demandas e de, finalmente, reaproximar os movimentos sociais do seu Projeto, aprofundou a aliança com o modelo “pemedebista” provocando um duplo retrocesso: a) o rompimento com os movimentos sociais e suas pautas; b) a alteração das relações de poder no interior do Estado. A partir de então passa a ocorrer uma mudança, tanto nas manifestações sociais¹⁵, como na correlação de forças dentro da base governista, fortalecendo setores da oposição, inclusive os mais conservadores.

Deste processo resultou um período (2015–2016) de acirramento político-social, demonstrando as cisões vividas no interior da sociedade e, especialmente, entre as elites políticas. A crise política intensa foi a forma encontrada pelas elites econômicas para justificar a alteração na condução do poder do Estado, que passaria a ser comandado pelos interesses do mercado financeiro global. A partir das mudanças na direção da política

¹⁵ A partir da reeleição da Presidenta Dilma Rousseff e da deflagração da Operação Lava Jato, as manifestações e os manifestantes, bem como as suas pautas, se alteram completamente. Os “bons manifestantes”, vestidos de verde e amarelo, ostentando camisetas da “ilibada” Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e bradando pelo retorno de velhos “mitos” do passado, tomam as ruas na defesa de seus privilégios. Reeditando velhos e novos preconceitos, o ódio de classe das elites sustenta os discursos conservadores ao mesmo tempo em que nega direitos e alteridades.

do Estado, realizadas através de um processo de impedimento farsesco e fraudulento, o regime político reassume feições autoritárias e passa a impor reformas sociais e econômicas. Reformas cujo conteúdo elimina direitos, recolocando as relações entre capital e trabalho em condições análogas ao período da República Velha. A maioria delas remete a uma ponte capaz recuperar as lógicas escravagistas do período colonial. Assim, além de retirar direitos, tais reformas preservam os privilégios históricos das elites sociais (SOUZA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em uma rápida viagem ao passado recente, as manifestações contra essas reformas foram violentamente reprimidas e a cidadania passou a ser permanentemente ameaçada pela criminalização. Os movimentos sociais deixam de ser reconhecidos pela defesa de direitos, passando a ser tratados – com o respaldo e anuência dos meios de comunicação de massa – como criminosos, vândalos, desordeiros e, no limite, terroristas. A ponte para o passado se completa quando percebemos que as forças sociais que se beneficiaram ao longo do período autoritário são as mesmas que reassumem – sem mais conciliações – o controle do Estado.

O retorno ao passado, no entanto, se depara neste início de século XXI com uma sociedade urbanizada, composta por setores sociais que em meados do século XX não haviam vivido as experiências que o tempo recente de pós-ditadura possibilitou. As manifestações de 2013 trouxeram, para além das pautas por novos direitos, gerações capazes de utilizar as novas tecnologias de comunicação, de gerar as suas próprias versões sobre os acontecimentos cotidianos, contrapondo a hegemonia midiática das grandes corporações que conformam os oligopólios de informação. O legado de 2013 fez das ruas o palco mais evidente para as manifestações de uma forma de democracia direta, que nega velhas práticas da política institucional. Muito diferente das manifestações que ocorreram entre 2015 e 2016, a geração de manifestantes que foi à rua

em 2013 é o retrato da diversidade e das diferenças, sejam elas estéticas, culturais, étnicas ou de orientação sexual.

O conceito polissêmico dos direitos humanos se transforma em fundamento para as escolhas entre passado e futuro, especialmente quando o tempo histórico passa por um período de aceleração intenso que pode gerar significados múltiplos. A segunda década XXI tem ampliado o campo de disputa e colocado em risco os tímidos avanços já alcançados. O anúncio de reformas sociais e econômicas remete, como o texto procurou demonstrar, à retrocessos de herança colonial. A memória histórica tem demonstrado que medidas deste tipo resultam na contenção de direitos civis e políticos, colocando em risco os pressupostos da democracia. A experiência recente da sociedade brasileira demonstra – como este texto também procurou fazer – que os pressupostos do “nunca mais” são inegociáveis.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. 13 pontos para embasar qualquer análise de conjuntura. *Fé e Política*, 2017. Disponível em: <http://fepolitica.org.br/mauricio-abdalla/13-pontos-para-embasar-qualquer-analise-de-conjuntura/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2014.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 728 de 2011*. Define crimes e infrações administrativas com vistas a incrementar a segurança da Copa das Confederações FIFA de 2013 e da Copa do Mundo de Futebol de 2014, além de prever o incidente de celeridade processual e medidas cautelares específicas, bem como disciplinar o direito de greve no período que antecede e durante a realização dos eventos, entre outras providências. 2011. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=103652. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. *Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº. 12.850, de 02 de agosto de 2013*. Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga a Lei no 9.034, de 3 de maio de 1995; e dá outras providências. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. *Lei nº. 13.260, de 16 de março de 2016*. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5o da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nos 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Controladoria Geral da União (CGU). *Copa 2014. Portal da Transparência*. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/copa2014/home.seam>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2014*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2014. (Estudos & Pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica, n. 34). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

BROOK, Timothy. *O chapéu de Vermeer: o século XVII e o começo do mundo globalizado*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CALDEIRA, João Paulo. Como a Lei de Organizações Criminosas foi usada contra o MST no Paraná. *Jornal GGN*, 2017. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/noticia/como-a-lei-de-organizacoes-criminosas-foi-usada-contr-o-mst-no-parana>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999. v. 3.

CATTANI, Antonio David. *Ricos, podres de ricos*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO. *Apresentação dos principais resultados – TIC Domicílios 2015*. São Paulo, 13 de setembro de 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2015_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

CHOMSKY, Noam. *Contendo a Democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

- HARVEY, David. *et. al. Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LENTZ, Rodrigo. O retorno do terrorismo como etiqueta política em cadeia nacional. *Brasil de Fato*, São Paulo, 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/31/artigo-or-o-retorno-do-terrorismo-como-etiqueta-politica-em-cadeia-nacional/>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe: Escritos políticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARICATO, Ermínia *et al. Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NOBRE, Marcos. *Choque de democracia: Razões da revolta*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013. E-Book.
- OXFAM BRASIL. *A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo, SP: OXFAM Brasil, 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.
- RIBEIRO, Renato J. *A Sociedade Contra o Social: o alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, Luiz Inácio Lula da. *Carta ao povo brasileiro*. São Paulo, 22 jun. 2002. Disponível em: http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa, 2015.
- SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- VELOSO, Caetano. *Alegria Alegria*. Festival de Música da TV Record, 1966.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

VILA ITÁLIA E *LATINOAMÉRICA*: RAZÃO CRÍTICA E LIBERTAÇÃO

Bruna N. M. Morato de Andrade

Plínio A. B. Gentil

INTRODUÇÃO

Buscar-se-á estudar introdutoriamente o caso da *favela da Vila Itália*, uma ocupação que surgiu em São José do Rio Preto, cidade do noroeste paulista, nos idos de 2014. É a primeira favela que há na cidade (após mais de quinze anos sem notícias de uma¹), e os intentos para que as pessoas que lá vivem sejam meramente expulsas do local são imensos. A Defensoria Pública do Estado de São Paulo, através, principalmente, dos defensores públicos Bruna Molina Hernandez da Costa e Julio César Tanone, busca resguardar os direitos destas pessoas. É incontroverso que

¹ DE VOLTA..., 2016.

a área ocupada por cerca de 300 (trezentas) famílias² é, em parte, pública, daí a contenda, que em tese é por este motivo.

Com inspiração waratiana³, que rompe a aparente fronteira rígida do cientificismo jurídico com a literatura, como pano de fundo tem-se a letra da música *Latinoamérica*, da banda porto-riquenha Calle 13, com fim a explicitar um inicial conhecimento sobre a filosofia que nasceu no conjunto de países denominados com o mesmo nome, aplicada a um caso real, também em início de estudos.

Em breve pesquisa sobre a banda pode-se notar que apesar de inúmeras letras politizadas, críticas ao sistema e coerentes com a filosofia que ora se pensará, atualmente o próprio vocalista vive numa certa incoerência com o que fala em suas músicas⁴, mas não será objeto do que aqui se investigará. A informação não retira o brilho da bela e tocante canção. O título, desta forma, menciona expressamente o local a ser estudado, a canção e um trecho desta.

LATINOAMÉRICA

A letra da música, lançada em 2011, que ora se aborda, é a seguinte⁵:

Soy... Soy lo que dejaron / ***Soy toda la sobra de lo que se robaron*** /
Un pueblo escondido en la cima / Mi piel es de cuero, por eso aguanta
cualquier clima / Soy una fábrica de humo / Mano de obra campesina
para tu consumo / Frente de frío en el medio del verano / ¡El amor en
los tiempos del cólera, mi hermano! / Soy el sol que nace y el día que
muere / Con los mejores atardeceres / ***Soy el desarrollo en carne viva***
/ Un discurso político sin saliva / Las caras más bonitas que he cono-
cido / Soy la fotografía de un desaparecido / La sangre dentro de tus ve-
nas / Soy un pedazo de tierra que vale la pena / Una canasta con frijoles
/ Soy Maradona contra Inglaterra / Anotándote dos goles / ***Soy lo que***
sostiene mi bandera / La espina dorsal del planeta es mi cordillera / Soy

² Houve caracterização sócio-econômica a partir de dados coletados pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) em fevereiro de 2017.

³ Luís Alberto Warat foi importante jusfilósofo ‘argentino-baiano’, como se denominava, que aproximava direito e literatura.

⁴ Ver reportagem sobre Residente, vocalista da banda, em: Gallo, 2014.

⁵ Recomenda-se assistir ao videoclipe produzido para a canção: Calle 13, 2011.

lo que me enseñó mi padre / El que no quiere a su patria, no quiere a su madre / **Soy América Latina / Un pueblo sin piernas, pero que camina** / ¡Oye! / Tú no puedes comprar al viento / Tú no puedes comprar al sol / Tú no puedes comprar la lluvia / Tú no puedes comprar el calor / Tú no puedes comprar las nubes / Tú no puedes comprar los colores / Tú no puedes comprar mi alegría / Tú no puedes comprar mis dolores / Tengo los lagos, tengo los ríos / Tengo mis dientes pa' cuando me sonrio / La nieve que maquilla mis montañas / Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña / Un desierto embriagado con peyote / Un trago de pulque para cantar con los coyotes / Todo lo que necesito / Tengo a mis pulmones respirando azul clarito / La altura que sofoca / Soy las muelas de mi boca mascando coca / El otoño con sus hojas desmayadas / Los versos escritos bajo la noche estrellada / Una viña repleta de uvas / Un cañaval bajo el sol en Cuba / Soy el mar Caribe que vigila las casitas / Haciendo rituales de agua bendita / El viento que peina mi cabellos / Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello / El jugo de mi lucha no es artificial / Porque el abono de mi tierra es natural / Tú no puedes comprar al viento / Tú no puedes comprar al sol / Tú no puedes comprar la lluvia / Tú no puedes comprar el calor / Tú no puedes comprar las nubes / Tú no puedes comprar los colores / Tú no puedes comprar mi alegría / Tú no puedes comprar mis dolores / Não se pode comprar o vento / Não se pode comprar o sol / Não se pode comprar a chuva / Não se pode comprar o calor / Não se pode comprar as nuvens / Não se pode comprar as cores / Não se pode comprar minh'alegria / Não se pode comprar minhas dores / No puedes comprar al sol... / No puedes comprar la lluvia... / (¡Vamos caminando!) / No riso e no amor / (¡Vamos caminando!) / No pranto e na dor / Vamos dibujando el camino / **No puedes comprar mi vida** / (¡Vamos caminando!) / La tierra no se vende / Trabajo bruto, pero con orgullo / Aquí se comparte, lo mío es tuyo / Este pueblo no se ahoga con marullo / Y se derrumba, yo lo reconstruyo / Tampoco pestañeo cuando te miro / para que te recuerde de mi apellido / La operación Condor invadiendo mi nido / Perdono pero nunca olvido / ¡Oye! / (¡Vamos caminando!) / **Aquí se respira lucha** / (¡Vamos caminando!) / Yo canto porque se escucha / Vamos dibujando el camino / (Vozes de um só coração) / Aquí estamos de pie / ¡Que viva la América! / No puedes comprar mi vida... (CALLE 13, 2011, grifos nossos).

Interessante notar que até poucos anos raramente se ouvia música latino-americana nas rádios brasileiras⁶. Hoje ainda pouco é difundida

⁶ Hoje, apesar desta música e esta banda em especial ser pouco conhecida aqui, começa-se, através do *reggaeton*, alguma difusão da arte além-brasil-mas-latino-americano.

comercialmente, mas o acesso é mais fácil às outras culturas latino-americanas que em outros tempos.

Vê-se no clipe da música uma mescla de pessoas – em sua maioria aparentemente pobres – provenientes de diversos países da América Latina, que são o coração pulsante deste emaranhado de países, em situações de lutas cotidianas. Daí a se associar com a ideia da filosofia da libertação, que nasceu *daqui e para cá*. Alejandro Rosillo Martínez costuma citar que a Filosofia da Libertação contém várias filosofias da libertação dentro de si⁷:

O nascimento da Filosofia da Libertação se dá no contexto do chamado *boom* libertador na América Latina, entre as décadas de 1950 e 1970. Desenvolve-se junto com a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação e a Pedagogia da Libertação. Falar de Filosofia da Libertação é falar de um movimento mais que de uma escola filosófica; dentro dela encontram-se diversas tendências, a ponto de se poder falar antes de “filosofias da libertação” em vez de “filosofia da libertação”.

DUSSEL (1977a, p. 07), em suas palavras preliminares, relembra que, apesar de partirem da periferia, as ideias da Filosofia da Libertação, ainda que para difundi-la, utilizam a linguagem do centro, “como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da linguagem machista quando se liberta”. Na música mencionada vê-se uma linguagem *da* periferia *para* a periferia, o que torna a liberdade parecer *mais* concreta, no sentido de todo coerente o que ela busca e para quem é objeto da canção.

Considera-se a hipótese de que a municipalidade procura deslocar o eixo do debate para o direito privado, mais especificamente, para uma questão patrimonial. É o patrimônio do município que se sente afrontado, é a origem e a condição das pessoas que as desqualificam para postular moradia – são *invasores* –, é o afastamento do assunto da sua esfera de atribuições: *não é problema meu!* O trabalho busca situar o caso concreto da ocupação e desocupação de Vila Itália no contexto de um antagonismo entre razão instrumental e razão crítica, esta última o eixo em que se apoia seu principal referencial teórico, a filosofia da libertação. Ao fundo de tudo,

⁷ Entrevista concedida ao *Instituto Humanitas Unisinos* em 30 de setembro de 2014. (ROSILLO MARTÍNEZ, 2014).

esquecida, para mera sombra dos direitos humanos, dentre os quais o de moradia digna. Permanece ao largo, como categoria retórica, intangível.

Vila Itália: *se derrumba, yo lo reconstruyo*

Conforme já mencionado, Vila Itália é uma comunidade de São José do Rio Preto, cidade do oeste paulista, que surgiu em meados de 2014, cujo nome inicial era ‘Favela do Santa Catarina’⁸, pois estava situada, inicialmente, apenas em um terreno particular com 35 mil metros quadrados no loteamento ‘Santa Catarina’, ao lado da Vila Itália, e em seu começo não tinha água tratada nem energia.

São José do Rio Preto é uma cidade que vive há alguns anos uma fase de grande crescimento na área da construção civil, sendo que o primeiro morador do local foi um pedreiro que havia vindo de outro estado para trabalhar em uma construção e se viu sem moradia. A alienação é tão clara que a descrição é pleonástica: ele veio de outro estado para trabalhar para um terceiro na construção de um prédio e não tem sequer lugar para morar. Os primeiros moradores têm histórias semelhantes: vieram de fora e acabaram esbarrando em alugueres caros, preços mais altos do que estavam habituados, não tendo condições de aqui se manter⁹, sendo a Vila Itália um refúgio possível. Querem a reconstrução de suas vidas. Em DUSSEL (1977a, p. 75) temos que

as classes oprimidas, como oprimidos, são partes disfuncionais da estrutura da totalidade política. São partes que devem realizar trabalhos que os alienam, que os impedem de satisfazer as necessidades que o próprio sistema reproduz neles.

Em 06 de julho de 2016 houve ajuizamento de ação de reintegração de posse pelo município, pois a comunidade crescera e o terreno que também passaram a ocupar é área pertencente à municipalidade. A partir da-

⁸ Uma das primeiras notícias circulou no jornal local *Diário da Região*, aos 02 de maio de 2015, informando que cerca de ano e meio antes a primeira família ocupava o local. A matéria é intitulada “Oito famílias levantam barracos na Vila Itália”. (OITO..., 2015).

⁹ Outra notícia com o título “Famílias invadem área particular e montam barracos”, está anterior à já citada, de 22 de abril de 2014, do mesmo jornal. (FAMÍLIAS..., 2014).

qui passa-se à análise do processo número 1039033–42.2016.8.26.0576¹⁰. As páginas mencionadas neste capítulo estão relacionadas a este processo.

Na inicial, o município trata os ocupantes por diversas vezes como ‘invasores’, e diz que estariam sendo instruídos por um presidente de partido político. Disseram que por não estarem os ocupantes apresentando documentos, pelo descarte de lixo estar sendo feito na via pública e que, provavelmente, por os dejetos provenientes do local estarem sendo direcionados para área pública, que deveriam *imediatamente* desocupar o local, para que se cessasse a irregularidade (p. 02–03). Pediu-se, em sede de liminar, a expedição do mandado de reintegração de posse, *sem ouvir os demandados*. Por fim, alegaram não haver interesse na designação de audiência de conciliação.

O primeiro parecer do Ministério Público para o caso foi pela concessão da tutela provisória (p. 77), pois haveria subsunção do fato à norma, e sendo a área ocupada do município, que as pessoas que ali habitam deveriam sair.

Por seu turno, a Defensoria Pública (p. 80–89) demonstra que o município requer a liminar sem, no entanto, esclarecer “os meios que serão disponibilizados para a guarda e transporte dos bens dos ocupantes, ônus que lhes cabe caso a liminar seja deferida” (p. 82). E frisa não disponibilizar a municipalidade qualquer alternativa para o reassentamento dessas *famílias* – que não são meros ‘invasores’ – que serão desalojadas. Assim, traz à baila a Defensoria a questão ser, na verdade, relativa ao direito fundamental à moradia.

Em continuação, a Defensoria explicita a necessidade de se assegurar os direitos fundamentais dessas pessoas, registrando, ainda, que “a compreensão pelo órgão julgador de que os atos de ocupação são ilegais não retira daquelas pessoas o direito de terem sua dignidade respeitada e de não mais passarem por humilhações e constrangimentos”. Com pesar, são comuns as decisões que meramente olham o direito e esquecem o próprio

¹⁰ Entretanto, há pelo menos outros três processos em andamento, a saber: ação pública ajuizada também pelo município (autos n. 0015291-06.1996.8.26.0576), ação possessória n. 1024760-92.2015.8.26.0576 e ação civil pública proposta pelo Ministério Público junto à Vara da Infância e Juventude (autos n. 1039281-08.2016.8.26.0576).

fim dele, que é o ser humano, tendo a defesa dessas pessoas que lembrar os juristas que tratam do caso sobre isso.

Em resposta à Defensoria (p. 104–108), a municipalidade disse não ter a ver com o caso os ‘Direitos Econômicos, Sociais e Culturais’, tratando-se, sim, *apenas* de reintegração de posse. Apresentou a possibilidade de o município disponibilizar transporte e uma equipe para auxiliar os trabalhos após a retirada das pessoas. Alega que o município tem investido no setor de moradias populares, a fim de minimizar seu déficit, não sendo, assim, omissa. Apontou o conhecido princípio da reserva do possível, dizendo ser *impossível* atender todas as necessidades com recursos limitados, devendo as famílias da Vila Itália se cadastrarem em programa habitacional e *aguardar*. Reafirmou que havia pessoa ligada a partido político envolvida na organização das pessoas que lá estão, lastimando o viés político da situação. Reiterou o pedido de reintegração e que a Defensoria providenciasse o estudo social dos moradores. Ressaltou que, pela animosidade presente, seria *contraproducente* audiência de conciliação.

‘Invasores’, ‘ocupantes irregulares’, ‘acampados’, ‘aglomerado urbano em área pública ocupada’... uma das moradoras do local (p. 123) disse que “não estava dando conta de pagar o aluguel. Eu não queria estar nessa situação, mas não tenho renda. Fiz, inclusive, inscrição para ganhar minha casinha”, e outra (p. 124) falou que tem “sérios problemas de saúde, assim mesmo, vivo pegando material de reciclagem. Não tenho onde morar e nem renda”.

Por ter o caso se tornado notório, houve decisão agendando audiência de conciliação com os envolvidos, tendo sido ela publicada em jornal local. Foi solicitado pelo juízo que fossem tomadas as “providências cabíveis a fim de que não haja embaraços dentro do fórum” (p. 209). Parece que um grupo de pessoas preocupadas com seus direitos talvez fosse *baderneiro*.

Houve relatório do Conselho Municipal de Saúde acerca da demanda sobre violações de direitos humanos em relação à saúde dos moradores da Vila Itália (p. 235). Neste mesmo relatório há a informação de que após tentativas da Defensoria Pública em conter o crescimento do

número de barracos no local – infrutíferas – houve aumento de mais de 500% (de 08 para 41) no número de barracos em menos de um ano. Assim, iniciou-se a *favelização* da localidade.

Foi negada pelo SeMAE (Serviço Municipal Autônomo de Águas e Esgoto) a concessão de caminhões ‘pipa’, que entregaria água potável, gratuitamente à comunidade, informando que a todos os serviços são tarifados e que não seria diferente com o caso analisado, indicando, inclusive, a autarquia não fazer parte da demanda (p. 336). Também foi informada nos autos a impossibilidade de instalação de banheiros químicos, posto não previsto no orçamento anual (p. 339).

Foi, no entanto, informado sobre os procedimentos para que as crianças e adolescentes obtivessem o transporte gratuito às escolas (p. 340), sem burocracia excessiva.

Após audiência de conciliação, no fim do ano de 2016, iniciou-se trabalho com esforço múltiplo a fim de identificar as pessoas e suas situações sócio-econômicas. A partir disso, houve numeração nos barracos das famílias e a feitura de um croqui delimitando os espaços dos barracos e dos lotes vazios (p. 371).

O perfil social da comunidade da Vila Itália feito pela prefeitura da cidade (p. 385–450) informou, dentre outras coisas, que

o direito à moradia depende de um processo progressivo de melhoria das condições de vida (educação, trabalho e renda da população), particularmente dos que vivem em situação de pobreza. Pressupõe-se que a *moradia digna* deva atender aos princípios básicos de habitabilidade, segurança, salubridade e, *não está diretamente associada ao título de propriedade*. (p. 387, grifos nossos).

Comunicou, ainda, que a *maioria* das famílias que lá vive está em situação de vulnerabilidade e desemprego, o que se tornou o principal motivo (para 76% deles) para não conseguirem mais pagar aluguel e terem recorrido ao local para viverem (p. 409). Indica também que 71 (setenta e uma) pessoas vivem em união estável ou são casadas, que outras 71 (setenta e uma) são solteiras e 30 (trinta) são divorciadas, separadas ou viúvas (p. 401). Destacou que 48% dos responsáveis familiares estavam desemprega-

dos, conforme suas declarações, e que 40% declararam trabalhar informalmente (p. 405). Dos 460 (quatrocentos e sessenta) moradores cadastrados, 44% são vulneráveis (crianças, deficientes e idosos) (p. 412). Considera, finalmente, que as pessoas de fato *precisam ser removidas do local*, posto estarem em área de interesse ambiental, haver risco de vida das pessoas já que há apenas um acesso ao local e o trânsito se dar pela via férrea (p. 414).

Com o relatório efetuado, a procuradoria municipal manifestou-se dizendo que havia denúncias de pessoas cadastradas que não moravam no local, que mais da metade dos moradores tinha menos de 39 (trinta e nove) anos à época, que 41% das pessoas eram solteiras, que 45% das famílias não tinham filhos, que apenas 12 (doze) pessoas eram consideradas vulneráveis e frisou que 57 (cinquenta e sete) pessoas moravam sozinhas. Tal viés adotado pelo município em sua análise traz um perfil de pessoas plenamente capazes de se sustentarem – já que grande parte sequer casadas eram e não tinham filhos –, demonstrando que a reintegração de posse é mesmo medida de rigor sem a necessidade de *tantos* cuidados. Demonstrou a municipalidade grande espanto em perceber que 45% dos moradores do local eram de *outro* estado. Assim consta com os grifos originais (p. 375):

Quanto à **origem dos ocupantes da área** foi constatado que **apenas 12% (doze por cento) dos ocupantes da área são naturais de São José do Rio Preto**; 16% da micro região; 18% da macro região; 11% (onze por cento) NÃO informaram; e **45% (quarenta e cinco por cento) dos ocupantes do local são de outros Estados!!!**

Talvez para receber as pessoas de outras localidades para venderem sua força de trabalho, pouco se preocupando em quais condições isso se daria, seja um benefício para a cidade. Mas quando começam *a dar trabalho...*

Outras análises foram feitas pela urbe, informando um perfil de pessoas que estariam, em sua maioria, plenamente aptas a se sustentarem dignamente sem a necessidade de invasão da área pública. Desta forma, reiterou o pedido da concessão da tutela de urgência para a reintegração de posse, informando que *uma favela* caracteriza, por si só, *lesão de natureza grave à ordem pública* (p. 377), não por acaso mencionando que em data próxima

havia sido apreendidos mais de 18 (dezoito) quilos de entorpecente, sem sequer explicitar as condições que se deram tal ação. Politizando o debate, informou que a situação da Vila Itália estaria sendo (co)ordenada por um movimento social (CONLUTAS¹¹), que estaria “*compelindo* a municipalidade a fornecer moradia digna às famílias que estão com filhos, crianças e adolescentes ou fornecer aluguel social às famílias”. Isto parece ser um absurdo para a municipalidade. Disseram que o CONLUTAS estaria incentivando a busca, por pessoas que não são precisam de assistência qualquer, por moradias de forma *fácil*, por assim dizer. A intenção é clara de deslegitimar o que é legítimo e criminalizar a ação das pessoas que lá vivem (p. 478).

Apesar de o município de São José do Rio Preto considerar como munícipe aquele que reside na cidade há pelo menos 03 (três) anos (p. 408), e assim 86% das pessoas que lá vivem atenderem ao critério, parece esquecer isto a procuradoria do município em sua análise, pois noticia que 45% das pessoas que vivem na Vila Itália são de *fora* e que querem *ganhar* uma moradia a partir do movimento ordenado apenas com este intuito.

Acerca do pedido de aluguel social da Defensoria, limitou-se o município a esclarecer que não há lei referente ao assunto, e para não incorrer em ato de improbidade administrativa, nada lhe cabia fazer. Assevera que o *déficit* habitacional no país é *crônico* e que há limitação orçamentária da Administração Pública, devendo, vez mais, ser aplicado o princípio da reserva do possível. Ponderou que diversas medidas estavam sendo tomadas para inclusão das famílias em programas sociais.

Em informação social pelo setor técnico do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (p. 451–453) tem-se que a pobreza é manifesta pelas condições precárias de moradia, pela ausência de saneamento básico e pela dificuldade de acessibilidade aos serviços públicos. Adverte, ainda, que

apesar de terem consciência da insalubridade, dos riscos a que todos estão expostos e da violação de direitos a que estão submetendo suas crianças e adolescentes, as quais antes da invasão tinham acesso a creches e escolas em locais próximos as residências, os moradores negaram-se a fornecer os dados e/ou discutir o assunto, depreenden-

¹¹ CSP (Central Sindical e Popular) CONLUTAS (Coordenação Nacional de Lutas) é uma junção de experiências de diversos movimentos sociais para lutar contra diversas formas de opressão de forma organizada. Mais informações em: CSP-CONLUTAS - CENTRAL SINDICAL E POPULAR, 2018.

do-se que a garantia de alguns direitos individuais fundamentais para crianças e adolescentes provavelmente promoveria a desmobilização, uma vez que, ao que parece, “*quanto pior, melhor*”. *A manutenção da violação de direitos certamente desperta o interesse da imprensa e mobiliza a opinião pública* que, por sua vez, exerce pressão no sentido do poder público conceder as reivindicações do grupo.

(Mal) Compara-se o informado acima à antiga ideia que por muitos ainda é difundida de que *a mulher é a culpada pelo estupro, afinal, ‘deu mole’*. Deste modo, ao associar os fatos a um movimento social que talvez tenha se proposto a mobilizar os moradores quanto à sua própria vulnerabilidade, torna-os culpados e responsáveis por seu próprio estado.

Novamente o Ministério Público manifestou-se pelo deferimento da tutela de urgência de reintegração de posse, pela concessão de prazo de 20 (vinte) a 30 (trinta) dias para saída voluntária das famílias, ou, se não houvesse solução pacífica, recomendou apoio da polícia militar. Entretanto, fez diversas recomendações para que não fosse utilizada força desnecessária e que o município adotasse medidas mínimas que assegurasse a segurança, transporte e albergues provisórios. (p. 462–467).

A Defensoria Pública demonstra que deve ser assegurado o mínimo existencial dos cidadãos que residem na comunidade, e que eventual reintegração de posse acarretaria indubitavelmente em mais moradores de rua desabrigados e sem assistência, “com prejuízos e riscos diretos à vida, integridade física, saúde, escolarização, convivência familiar e comunitária” (p. 468). Relembra que

o direito de propriedade autoriza reconhecer que os ocupantes podem ter cometido aparente ilícito ao ingressar no imóvel, não obstante, o direito social de habitação autoriza reconhecer que a Administração poderá incorrer em ilícito ainda maior ao expulsar as pessoas do local sem qualquer espécie de providência assecuratória do mínimo existencial a elas inerentes. (p. 469).

Argumenta ainda a defesa que a antecipação da tutela, que mitiga o contraditório e a ampla defesa e exige para seu deferimento o ‘perigo da demora’ e a ‘fumaça do bom direito’, causaria risco de dano irreparável às

famílias da Vila Itália, pois “estariam sem qualquer alternativa de reassentamento, destituídas de qualquer moradia ou assistência suficiente para se alojarem em caráter emergencial” (p. 469).

Em item intitulado “Sobre habitação ou publicidade. Qual a prioridade?” (p. 473), a Defensoria, a partir de estudos divulgados, expõe que da receita estimada do município de mais R\$1.700.000.000,00 (um bilhão e setecentos milhões de reais), apenas R\$370.000,00 (trezentos e setenta mil reais) são destinados à secretaria municipal de habitação, frente a R\$7.038.000,00 (sete milhões e trinta e oito mil reais) destinados à publicidade governamental, denunciando “que a municipalidade tem decidido, de forma consciente e deliberada, não priorizar as políticas habitacionais para casos de vulnerabilidade extrema”.

Houve pedido de intervenção do Grupo de Apoio às Ordens Judiciais de Reintegração de Posse (GAORP), que anexou reportagens dando conta de entrevistas do prefeito e da secretária de habitação da cidade no sentido de afirmarem estar estudando possibilidades diversas das já apresentadas nos autos (p. 507–513). O Ministério Público notou a contradição entre as (im)possibilidades informadas nos autos pelo município e as reportagens em sentido diverso, pugnando pela manifestação da Defensoria Pública quanto à intervenção do GAORP. Neste ponto está o processo.

RAZÃO CRÍTICA E LIBERTAÇÃO: *SOY AMÉRICA LATINA / UN PUEBLO SIN PIERNAS, PERO QUE CAMINA*

Há inúmeras vertentes de uma abordagem teórica que bem pode ser compreendida sob o manto do que se convencionou chamar de *razão crítica*, que lhe serve como ponto de apoio. A razão crítica aborda o objeto do conhecimento, o contextualiza e procura compreendê-lo, sobretudo em suas relações com o jogo do poder. O poder é político, por definição, e suas incontáveis ramificações são exercidas na modalidade de ações de governo, medidas legislativas, decisões judiciais, políticas públicas nos mais diversos setores. A razão crítica buscará compreender como algum fenômeno se insere entre as relações de poder, desvelando seus componentes mais sub-

terrâneos e explicando porque surgiu, porque é tratado desta ou daquela maneira, a que interesses serve e outras tantas implicações.

Assim é que filosofia da libertação, enquanto categoria epistemológica que representa o gênero do qual fazem parte a pedagogia da libertação, a sociologia da libertação, a teologia da libertação, por exemplo, exercita a razão crítica na medida em que situa, no aqui e no agora, o fenômeno observado e logra compreender as relações de dependência que marca parte dos envolvidos, passando, a partir disto, a sugerir o caminho que os levará à libertação de sua dependência.

De acordo com os postulados de qualquer abordagem libertadora, não é possível apreender totalmente o sentido de qualquer fenômeno observado sem o situar sobre o mapa das relações de produção e trocas que moldam o arranjo de sociedade em que ele ocorre. Na esteira de tal raciocínio, as sociedades comunais apresentam um esforço de produção voltado para o atendimento às necessidades gerais, enquanto as sociedades de classes produzem com esforço social, mas para apropriação de poucos. Este o palco a ser considerado como aquele em que se dá o fenômeno observado no modelo de sociedade dominante no mundo atual.

Não há como o objeto de observação escapar à condição de peça, mesmo involuntária, de uma engrenagem, dentro da qual exerce determinado papel. É seu destino incontornável servir a uma formação social e dela extrair as condições de sua existência. A possível libertação das amarras que o prendem requer, primeiro, a compreensão desse aprisionamento e de suas estruturas, em seguida a conjugação das condições objetivas e a disposição para a luta por mudança.

Esta não haverá de ser fácil, posto que a *libertação* de uma só peça, ou seu desprendimento da engrenagem, comprometerá todo o mecanismo em movimento, forçando a uma reacomodação da máquina que exigirá a fixação de um novo eixo em torno do qual se dará o seu funcionamento. As forças que utilizam o mecanismo nas condições atuais, e que dele se beneficiam, haverão de resistir com todas as suas forças para impedir que uma só peça escape da engrenagem. Não haverá ética nessa resistência. Ela ocorrerá até os limites do materialmente viável.

Para justificar uma reação tão expressiva – e possivelmente feroz – as forças ameaçadas pela libertação de suas peças cativas irão elaborar um eixo teórico-argumentativo supostamente capaz de revestir de ética e justiça a sua luta de resistência. Construirão aquilo que se costuma chamar de *razão instrumental*: os fundamentos tendentes a legitimar suas posturas e ações. A luta de resistência ao novo então parecerá uma *guerra justa*, travada sobre os patamares da ética, visando ao bem comum, que é como vem apresentado aquilo que é de interesse puramente setorial.

A razão crítica surge exatamente para desmascarar essa razão instrumental, denunciando o seu pano de fundo, edificado pelas relações de poder que determinam as ações presumivelmente éticas e justas. A filosofia da libertação trabalha com essa razão crítica, denunciando as amarras – muitas vezes ocultas – do fenômeno em questão e propondo uma transformação da realidade.

Filha do século XX, a filosofia da libertação bebe na fonte da Escola de Frankfurt, de onde extrai a diferença entre razão instrumental, ou técnica, e razão crítica, que representa o eixo de sua teorização. Alysson Mascaro, em sua **Filosofia do direito** (2013, p. 152), trabalha com grande objetividade a ótica dessa razão crítica, destacando a especial importância que lhe deu o pensamento de Heidegger, Adorno, Marcuse. “Mascaro nos apresenta aos teóricos da chamada Escola de Frankfurt, sua crítica da razão técnica ou instrumental”, assinala Pinheiro, 2013. Desse eixo teórico brotam, como dito, outras vertentes epistemológicas *libertadoras*. A teologia da libertação, por exemplo, ocupa-se do desposuído, enquanto filho de Deus; o fenômeno observável é a sua pobreza e a injustiça de sua marginalidade, que veda ao pobre o acesso aos bens que ajuda a produzir. O eixo da análise e da denúncia é a razão crítica, que observa esses fenômenos (o pobre, a pobreza, a injustiça) frente às relações de poder que os engendram. Veja-se BOFF (2011):

O *punctum stantis et cadentis* da Teologia da Libertação é o pobre concreto, suas opressões, a degradação de suas vidas e os padecimentos sem conta que sofre. Sem o pobre e o oprimido não há Teologia da Libertação. Toda opressão clama por uma libertação. Por isso, onde há opressão concreta e real, que toca a pele e faz sofrer o corpo e o espírito, aí tem sentido lutar pela libertação. Herdeiros de um oprimido e de um

executado na cruz, Jesus, os cristãos encontram em sua fé mil razões por estarem do lado dos oprimidos e junto com eles buscar a libertação. Por isso a marca registrada da Teologia da Libertação é agora e será até o juízo final: a opção pelos pobres contra sua pobreza e a favor de sua vida e liberdade.

A filosofia da libertação como gênero, eixo teórico deste trabalho, supõe a necessidade de operar nesses moldes: situar o objeto observável, compreender as relações de poder que o *amarram*, propor a transformação e denunciar a razão instrumental do discurso que busca legitimar a reação à mudança proposta.

CONSIDERAÇÕES E FINAL

Opta-se, por licença, a não utilizar o termo conclusões, porque o processo está em andamento, sendo visto como não acertada a utilização do vocábulo.

Com influências ainda do *centro*, temos a ideia difundida da totalidade, sendo esta as ideias propagadas por poucos países, de acordo com a realidade deles, para os outros. A Filosofia da Libertação tem por base a pluralidade e a ética da alteridade, o cuidado com o outro. O ‘dever’ de amar o próximo é porque *ele sou eu*. Se ele não é, eu não sou. No caso da Vila Itália, é nítido o desejo da procuradoria do município em esquecer do *outro* e tratar de questão com enfoque no direito privado. Priorizar o discurso em torno do privado é o fundamento pelo qual a municipalidade busca convencer da justiça da reintegração de posse e, bem assim, da sua distância em relação ao direito de moradia e de acesso dos moradores aos bens públicos: espaço, energia, água. Tratá-los como *invasores* adorna a razão instrumental por meio da qual pretende vê-los desalojados.

Não que não deva ser observada a legalidade, mas como diz a canção já mencionada, *el jugo de mi lucha no es artificial*. Não se pode menosprezar o motivo que levou essas pessoas a buscarem uma moradia – ainda que inicialmente fizessem suas necessidades em sacolinhas plásticas, conforme um dos estudos apontados acima. A insistência pela rapidez com

que se desse a expulsão das pessoas da Vila Itália pela municipalidade, sem sequer viabilizarem alternativas no início, sem ao menos ouvir o outro, demonstra a falta de preocupação justamente com o fim do direito, aqui sendo o ser humano. O direito à moradia é simples enunciado, metafísico, dos artigos XXV, I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, 11, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e 6º, da Constituição da República. O município supõe nada ter com isso: quer seu patrimônio, fora com os *invasores!*

É comum ver Enrique Dussel (1977a) em suas diversas entrevistas citar a diferença entre emancipação e libertação: aquela diz respeito a chegar a ser o que já se é (*o filho se emancipa*), enquanto essa é tornar-se o que não se é (*o escravo que se torna livre*). Daí a libertação ter mais impacto que a emancipação. Daí a ser o que as pessoas devem buscar em sua integralidade. Não se tem dúvidas que essas pessoas gritam por sua liberdade, sufocadas por um sistema que não lhes dá opção. O que sobrevive a isto em geral vira manchete de jornal para ser o exemplo, afinal, se ele conseguiu chegar a se tornar alguma coisa melhor que apenas uma pessoa que deve ser expulsa de certo local, ou que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, passou numa universidade pública, por exemplo, *todos* conseguem.

Celso Ludwig, em palestra proferida durante o I Encontro Latino-Americano de Descolonização e Pluralismo Jurídico¹², ensina que

a crítica jurídica passa a ser necessária como um momento negativo que descobre a injustiça na positividade. Desde a negatividade formal, não só material, algum aspecto material da vida é negado formalmente. A injustiça está nos mais diversos níveis de negação da vida concreta dos sujeitos, por isso o conceito de justiça surge desde o conceito de injustiça.

Desta forma, negando a *vida concreta* dos moradores da Vila Itália, tal como ela se apresenta, desejando o mero desalojamento dessas pessoas sem alternativas viáveis, tem-se a injustiça instaurada, não havendo como desmerecer qualquer palavra dita pela Defensoria Pública quanto à defesa dos interesses e desses *outros*.

¹² Na Universidade Federal de Santa Catarina, através do *Instituto de Estudos Latino-americanos*. (O DIREITO..., 2011).

Sobre o *outro*, Dussel (1977b, p. 43) diz que

Necesariamente, pues, cuando afirmo que es natural lo que es de mi mundo, si otro es de otro mundo, ese otro es antinatural, porque no es de mi mundo. De este modo, el Otro es negado como otro, es interiorizado al mundo como cosa y, a su vez, es definido desde el ser de la totalidad, que no es sino el ser de un subgrupo dominante.

Conforme a aula ministrada por Rubio, já mencionado, o poder enseja que duas coisas sejam muito boas para quem o quer exercer: *mentir* e *dar boas razões para matar*. Assim as peças se encaixam e no caso em análise vê-se que deslegitimar o movimento das pessoas que buscam condições minimamente dignas para sobreviver – nem se trata de viver – e tentar criminalizá-lo, dizendo que estão instruídas por pessoas que querem que burlem o sistema para obterem de forma irregular suas moradias, trata-se de uma boa razão para matar o outro, ainda que essa morte não seja física, mas existencial. Por fim, vale rememorar que a lógica que vige – e que deve ser combatida – é de que uns são mais e outros, menos; uns são reconhecidos, outros não. O direito torna-se justiça quando afirma a vida. Temos que estar vivos para discutir, se não houver vida, nada há. Eis aqui, em plena ação, uma razão crítica, que desnuda, desmascara, denuncia e incita à mudança. ¡Vamos caminando! / *Aquí se respira lucha!*

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. *Quarenta anos de teologia da libertação*. Leonardo. 09 ago. 2011. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- CALLE 13. *Latinoamerica*. Directores Jorge Carmona y Milovan Radovic Productor Alejandro Noriega. Porto Rico: EMI: 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>. Acesso em: 11 set. 2017.
- CSP-CONLUTAS - CENTRAL SINDICAL E POPULAR. 2018. Disponível em: <http://cspconlutas.org.br/>. Acesso em: 14 set. 2017.
- DE VOLTA à favela. *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 14 jul. 2016. Disponível em: <http://www.diariodaregiao.com.br/blogs/editoriais/de-volta-%C3%A0-favela-1.439455>. Acesso em: 13 set. 2017.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1977a.

DUSSEL, Enrique. *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. México: Extemporaneos, 1977b.

FAMÍLIAS invadem área particular e montam barracos: Vila Itália. *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 22 abr. 2014. Disponível em: <http://www.diariodaregiao.com.br/cidades/fam%C3%ADlias-invadem-%C3%A1rea-particular-e-montam-barracos-1.85617>. Acesso em: 13 set. 2017.

GALLO, Iván. Residente de Calle 13: un revolucionario de plástico. *Las 2 orillas*: Todas las historias, todas las miradas, desde todos los rincones, Bogotá, Colombia, Diciembre 27, 2014. Disponível em: <https://www.las2orillas.co/residente-de-calle-13-un-revolucionario-de-plastico/>. Acesso em: 11 set. 2017.

MASCARO, Alysson Leandro. *Filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2013.

O DIREITO e a Filosofia da Libertação. Iela ufsc. *Youtube*. Publicado em 21 nov. 2013. 21:58m. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FJGt2w_Z0k8. Acesso em: 15 set. 2017.

OITO famílias levantam barracos na Vila Itália: o embrião de uma favela. *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 02 maio 2015. Disponível em: <http://www.diariodaregiao.com.br/cidades/oito-fam%C3%ADlias-levantam-barracos-na-vila-it%C3%A1lia-1.257424>. Acesso em: 13 set. 2017.

PINHEIRO, Vinícius. *Resenha “Filosofia do direito” de Alysson Mascaro*. 2013. <https://sites.google.com/a/criticadodireito.com.br/revista-critica-do-direito/todas-as-edicoes/numero-2-volume-40/resenha-filosofia-do-direito-de-alysson-mascaro>. Acesso em: 07 nov. 2017.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. *Processo n. 1039033-42.2016.8.26.0576*. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo: consulta processual. Disponível com ressalvas em: <https://esaj.tjsp.jus.br/pastadigital/abrirPastaProcessoDigital.do?nuProcesso=1039033-42.2016.8.26.0576&cdProcesso=G00005NTC0000&cdForo=576&baseIndice=INDDSD&nmAlias=PG5SJRPS&tpOrigem=2&flOrigem=P&cdServico=19-0101&ticket=xSm0QhVIONfKGGkNIU96p%2Fco7DbaRQP0ciU9v3jTQY9CCy4I-UZbNOKN4F0xYudKlvE8YhAlk%2BJ0AOeH3PGn3%2FpElur%2Bk8m8uHY-KEq9vnBjyvkQg%2Fd2Uzp%2BGny%2BKR%2BYOwE4ZYwx65w7OX4pS93VVORs-BZpiHhBjhukReAZVN0TXLT5xLC%2BI7YWqFsbQcY0A4oJXFPgxiOMXRqj-9mtMOsX0KSSDx%2F0S2M1%2BSA3BWMliFjvASYIU6RrNel78vbCwgDCxKjUvJSi-yJe6mQ42nNF8RxCQTbUfRTf1jKr8AlnjEH8>. Acesso em: 07 nov. 2017.

ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro. *Filosofia da Libertação como ponto de partida para pensar os direitos humanos na América Latina*. Entrevista especial com Alejandro Rosillo Martínez. Instituto Humanitas Unisinos - IHU On-Line. 30 set. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/535730-filosofia-da-libertacao-como-ponto-de-partida-para-pensar-os-direitos-humanos-na-america-latina-entrevista-especial-com-alejandro-rosillo-martinez>. Acesso em: 12 set. 2017.

A LIVRE ORIENTAÇÃO SEXUAL: UM DIREITO FUNDAMENTAL DE PRIMEIRA DIMENSÃO

*Raquel Cristina Ferraroni Sanches
Viviane Boacnin Yoneda Sponchiado*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se utiliza do princípio da dignidade da pessoa humana e dos direitos de primeira dimensão para estudar o tema da livre orientação sexual.

Sabe-se que as pessoas que não vivem a heterossexualidade sofrem diversas formas de discriminação e, por serem consideradas minoria, acabam, muitas vezes, por esconder sua real orientação sexual para não serem vítimas de julgamentos morais e preconceito alheio.

Embora a sociedade tenha evoluído consideravelmente quando o assunto é relacionamento e, influenciada por bandeiras como o uso de anticoncepcional, o divórcio e o amor livre, as discriminações cometidas em razão da orientação sexual ainda são uma relevante causa de violação aos direitos humanos (BRASIL, 2015). Frequentemente, os casos de dis-

criminação se transmutam em cenas de violência e fazem com que alguns cidadãos sejam vítimas de crimes pelo simples fato de não se enquadrarem nos padrões ditados por uma parcela da sociedade. Justifica-se esse trabalho observando que a marginalização de qualquer grupo social é uma grave violação de direitos individuais, que fere não apenas a liberdade e a dignidade, mas também o preceito de que todos seriam iguais perante a lei.

Esse artigo pretende demonstrar, em seu desenvolvimento, que a livre orientação sexual é um direito de todos, naturalmente decorrente de um dos direitos de primeira dimensão: o direito à liberdade. Por esta razão, encontra-se no rol dos direitos fundamentais. Ainda, objetiva-se evidenciar que, ao negar-se o direito à livre orientação sexual, estar-se-ia a violar o princípio da dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da república brasileira.

A pesquisa foi desenvolvida em três tópicos: o primeiro abordará o direito à liberdade. Inicia-se com o seu caráter histórico e sua consagração como direito natural e inerente ao homem, para a seguir discorrer-se sobre o direito à liberdade no panorama nacional e seu enquadramento nos direitos fundamentais.

No segundo, são feitas considerações sobre a dignidade da pessoa humana e como este princípio se relaciona com os direitos individuais, seu caráter universal e sua característica de ferramenta na interpretação e aplicação de todo o ordenamento jurídico. Aborda-se, ainda, a discriminação em razão de orientação sexual como uma das principais violações de direitos no país e, conseqüentemente, violação da dignidade da pessoa humana.

Por fim, discorre-se sobre como a livre orientação sexual é um direito do homem, estando intimamente relacionado ao direito à liberdade e às ramificações naturais deste último. Compreende-se que não é possível falar em liberdade plena se algum aspecto da vida civil estiver cerceado.

A pesquisa pauta-se pelo método de investigação dedutivo, utilizando-se de livros, artigos científicos, leis e jurisprudências para embasamento do trabalho. Também foram coletados dados em endereços eletrônicos contendo estatísticas oficiais do governo.

DO DIREITO FUNDAMENTAL À LIBERDADE

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral (DECLARAÇÃO..., 1789).

A Revolução Francesa foi um significativo marco e simboliza o declínio do absolutismo como forma de governo. O crescente descontentamento do povo com seus monarcas, aliado aos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, fez com que a população francesa iniciasse profundas mudanças sociais. Em 1789, os revolucionários tomaram a Bastilha, símbolo de poder da época, e elaboraram a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.

O documento consagrou a existência de direitos universais, os quais, por sua natureza inerente ao ser humano, seriam exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar. A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão foi composta de um preâmbulo e de mais dezessete artigos.

A palavra liberdade, bandeira emblemática da época, aparece expressamente em três dos artigos da declaração (2º, 4º e 11º) e indiretamente em um deles, o inicial:

Art.1º. Os homens nascem e são **livres** e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a **liberdade**, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Art. 4º. A **liberdade** consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 11º. A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta **liberdade** nos termos previstos na lei (DECLARAÇÃO...,1789, grifo nosso).

O doutrinador Norberto Bobbio (2004, p. 40) cita Kant (1785) para explicar os acontecimentos da Revolução Francesa. Segundo ele, o povo tem o direito de escolher para si mesmo leis que acredite serem boas. Para isso, Kant teria utilizado a palavra entusiasmo, definindo-a como “participação no bem com paixão”. O direito à liberdade seria essa autonomia de escolher as próprias leis. Bobbio (2004, p. 41–42) também acrescenta que a liberdade seria o principal direito, dentre os direitos naturais e, que caberia aos Estados garantir aos seus cidadãos a liberdade que eles precisam para alcançar a felicidade.

O direito à liberdade está inserido na categoria de direitos chamados de primeira dimensão, ou geração, querendo com isso dizer que fazem parte de um rol de abstenções por parte do Poder Estatal, o que garante a liberdade de seus indivíduos. Bobbio (2004, p. 09) defendeu o caráter histórico dos direitos fundamentais, explicando que eles surgiram e continuam a surgir de maneira gradativa. Para exemplificar suas ideias, dividiu tais direitos em categorias, chamadas gerações. Os direitos de primeira geração correspondem às liberdades do indivíduo. Os direitos de segunda geração exigem uma prestação por parte do Estado. E os direitos de terceira geração se mesclariam nas características dos dois primeiros, como o direito a um meio-ambiente saudável. Diante da evolução natural da sociedade e do conhecimento, o doutrinador também apontou uma quarta geração de direitos, ainda em construção, que deveria abranger o patrimônio genético dos indivíduos.

O direito à liberdade, por se tratar de um direito de primeira geração (ou dimensão, conforme alguns doutrinadores), é conhecido como um direito negativo. Isto porque presume uma abstenção por parte do Estado, evitando arbitrariedades que possam tolher a liberdade dos indivíduos. Na atual Constituição Federal brasileira, os direitos individuais estão previstos no artigo 5º, que não alberga apenas a liberdade genérica, mas traz valores como: liberdade de pensamento, liberdade religiosa, liberdade intelectual, liberdade artística, liberdade científica e de comunicação, a intimidade, honra, vida privada e imagem, a inviolabilidade dos domicílios e das correspondências, liberdade de trabalho, liberdade de locomoção, liberdade de reunião, liberdade de associação, o direito à propriedade, à herança e a ampla defesa.

Por muito tempo, o direito à liberdade foi definido como sendo o direito de ir e vir. Hoje, percebe-se que tal direito, com o passar do tempo, assumiu outros contornos, que perpassam desde a livre locomoção até o trabalho e a intimidade das pessoas. O surgimento de novos desdobramentos é natural e, como não poderia deixar de ser, deve acompanhar a evolução da sociedade, caminhando com o ser humano em seu desenvolvimento e em suas necessidades.

É importante observar que o direito à liberdade pertence a um rol maior de direitos, chamados direitos fundamentais, por traduzirem as garantias asseguradas aos indivíduos. Os direitos fundamentais podem ser divididos em formais e materiais. Formais são aqueles que constam do texto expresso da Constituição Federal, como visto anteriormente. Materiais são os direitos não positivados, porém implícitos:

A Constituição brasileira prevê a aplicação de ambos, sendo que os direitos fundamentais em sentido material estão previstos no art. 5º, §2º, o qual reza que os direitos fundamentais que não são previstos na CF não são excluídos por aqueles que estão expressos em seu texto. (RUIZ, 2006, p. 139).

O parágrafo 2º, do artigo 5º, da atual Constituição Federal, contempla a ideia de evolução, posto que não restringe os direitos fundamentais àqueles já positivados, deixando em aberto a possibilidade de novos

direitos e/ou desdobramentos dos direitos já existentes, desde que baseados em princípios adotados pelo ordenamento jurídico nacional ou tratados de direito internacional, dos quais o Brasil faça parte.

DO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Quando se fala em princípios e tratados de direito internacional, que influenciam o ordenamento jurídico brasileiro, impossível não citar o princípio da dignidade da pessoa humana. Como observado por Furlan (2009, p. 06), mesmo no passado as leis traziam dispositivos de proteção às pessoas, no entanto, como nem todas as pessoas eram consideradas iguais (toma-se como exemplo os países que adotaram a escravidão), o alcance dos dispositivos com conteúdo protecionista restava limitado.

O direito e seus valores, em especial os valores intrínsecos aos seres humanos, passaram a ser repensados, principalmente, em decorrência das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. O princípio da dignidade da pessoa humana trouxe a ideia de um direito inerente ao ser humano, pautado pela liberdade e pelo respeito. Ao mesmo tempo em que se mostra um direito bastante palpável, explicações detalhadas quanto ao seu conteúdo não são encontradas em nenhuma lei. Acredita-se, com isso, que o princípio restaria protegido de ser aprisionado dentro de um conceito fixo, o que poderia limitar seus efeitos, caso as definições apresentadas limitassem o seu alcance.

A verdade é que o princípio da dignidade da pessoa humana se autotraduz em qualquer parte e, mesmo sem estar acompanhado de definições e explicações longas, foi citado em diversos textos legais:

O princípio da dignidade da pessoa humana mereceu destaque no âmbito do Direito Internacional. Consta na Carta das Nações Unidas (1945); na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); No Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); no Estatuto da Unesco (1945); na Convenção das Nações Unidas sobre Tortura (1984); na Convenção sobre o Direito das Crianças (1989) e, recentemente, na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. É, pois, tema de destaque no âmbito supranacional e no ordenamento jurídico dos diversos Estados contemporâneos. (FURLAN, 2009, p. 9).

O princípio da dignidade da pessoa humana, dentro do ordenamento jurídico brasileiro, está previsto na Constituição Federal de 1988, sendo elencado como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, o que significa que deve ser respeitado pelas demais normas jurídicas e utilizado como norte para ações por parte do Estado e dos cidadãos, bem como para as interpretações jurídicas.

Isto indica que o direito à liberdade deve ser entendido sob a ótica da dignidade da pessoa humana. Pode-se falar, portanto, em livre desenvolvimento da pessoa, isto é, a possibilidade do ser humano se autodeterminar de maneira livre e digna (MENEZES; OLIVEIRA, 2009, p. 113).

Nossa atual Constituição tem como núcleo axiológico a dignidade da pessoa; e esta é colocada ao lado de outros fundamentos compreendidos como valores primordiais que compõem a estrutura do Estado brasileiro – cláusula pétrea implícita.

E essa positivação da dignidade da pessoa humana, como um dos valores primordiais da estrutura do Estado Democrático de Direito, faz com que ela deixe de ser um valor moral, para se converter em um valor tipicamente jurídico, revestido de caráter normativo, com eficácia jurídica e apto a suscitar importantes consequências dentro de todo o ordenamento jurídico (ABUJAMRA; RAMOS, 2009, p. 20).

Mesmo presente no texto constitucional, atualmente, muitas são as situações em que se verifica o descumprimento do princípio da dignidade da pessoa humana. Aliás, como visto anteriormente, tanto o termo ‘dignidade’ como o termo ‘pessoa’ possuem descrições abrangentes, sendo difícil encontrar uma única descrição sintetizadora, sob pena de se reduzir em demasia e diminuir também os direitos a eles inerentes.

É, com certeza, mais simples a identificação de situações nas quais esteja ausente o princípio da dignidade da pessoa humana do que a definição exata do seu conceito. Cenários onde a dignidade da pessoa humana é violada são facilmente identificáveis pelas pessoas em geral. Violações à integridade das pessoas e a sua liberdade pessoal são comumente percebidas pelo senso comum.

A Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos é uma ferramenta útil na quantificação de violações da dignidade humana no território brasileiro. Ligada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Ouvidoria disponibiliza um canal de comunicação com a população chamado Disque 100. Trata-se de um atendimento telefônico gratuito, que funciona diuturnamente, recolhe as denúncias formuladas pela população e as encaminha para os órgãos competentes, responsáveis pelas apurações e intervenções necessárias.

Entre fevereiro de 2011 e fevereiro de 2012, o Disque Direitos Humanos (100) registrou 111.837 denúncias de violações de direitos humanos, sendo 94.394 (84,4%) denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, 9.935 (8,9%) de idosos, 3.764 (3,4%) de pessoas com deficiência, 1.488 (1,3%) denúncias de violações contra a população LGBT, 424 (0,4%) população em situação de rua e 1.834 (1,6%) relacionadas a Outros Grupos Sociais Vulneráveis. (BRASIL, 2018).

No rol de violações que chegam a esse canal de denúncia, o número é significativo e aponta para as violações de direito cometidas contra a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). As principais queixas são de condutas que impedem o pleno exercício da liberdade e da dignidade das vítimas, sobretudo, em razão de preconceito e discriminação.

A LIVRE ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO DECORRENTE DO DIREITO À LIBERDADE

Com o objetivo de discorrer sobre orientação sexual, faz-se necessário, primeiramente, esclarecer termos técnicos, usualmente utilizados de forma equivocada, como sexo e gênero.

O sexo biológico de uma pessoa é definido pelos cromossomos que ela possui em seu DNA (X, Y e combinações) e pelos órgãos genitais internos e externos. Além do masculino e do feminino, existem as pessoas intersexo, as quais apresentam ambos os órgãos genitais ou combinações cromossômicas diferentes de XX e XY. Identidade de gênero é o senti-

mento da pessoa, a identificação dela própria com o feminino ou com o masculino. A orientação sexual tem relação com o afeto e a sexualidade, indicando por quem esta pessoa se sentirá atraída (ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DA FAMÍLIA, 2015).

Escolheu-se o termo orientação sexual, considerando que a expressão “opção sexual” apresenta certo conteúdo preconceituoso, o que a fez cair em desuso. O vocábulo ‘opção’ indicaria que as pessoas teriam a opção de escolherem por quem se sentem atraídas, negando a possibilidade de ser uma característica inerente:

O uso da expressão orientação sexual emergiu da necessidade de se criar termos que legitimassem a homossexualidade nas lutas pelo reconhecimento e desencadeou uma forte negação ao emprego de uma pluralidade de palavras tais como: preferências, escolhas, eleições, opções, orientações, pois acreditam que essas referências desordenam e desestabilizam o que parece ser estabilidade, unidade, homogeneidade.

A justificativa dessa rejeição pelas pessoas LGBTQIA¹ se deve ao temor de que pessoas homofóbicas possam usar o argumento de que se há a possibilidade de escolhas, porque não escolhem a heterossexualidade, tida como compulsória, verdadeira e natural (MAIO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 8–9).

Mesmo que a orientação sexual fosse uma escolha pessoal, e não característica inerente a cada um, deveria ser respeitada como manifestação livre do indivíduo, assim como as diferentes raças ou religiões. Qualquer posicionamento em contrário é proveniente, sem dúvida, de discriminação.

Discriminar é uma forma de distinção, marginalização. Existem discriminações positivas e negativas. As discriminações positivas estabelecem regras para o exercício de alguns direitos, como é o caso do direito de voto, proibido para os menores de dezesseis anos. Já as discriminações negativas excluem o direito de determinado indivíduo, tratando duas pessoas que se encontram em igualdade de condições, de maneiras diferentes, o que viola os direitos individuais do discriminado (GALLASSI, 2010, p. 11).

¹ Os autores utilizam, em vez de LGBT, o termo LGBTQIA, explicando tratar-se de uma sigla mais abrangente e de vanguarda. A letra ‘Q’ se refere a questionador ou queer (termo em inglês para bicha). A letra ‘T’ se refere aos intersexos e a letra ‘A’ se refere aos aliados e simpatizantes, bem como aos assexuados.

Historicamente, as mais explícitas formas de discriminação e exclusão fundaram-se na cor, raça, origem, e credo religioso da pessoa ou grupo social. E no mais das vezes, a razão, motivo, fundamento era e é apenas a diferença em si, a aparência; é a não aceitação daquele em que não nos vemos, o qual é tido como inferior, abjeto e sujeito à exclusão. Desta forma, as constituições reafirmam que todos são iguais, e dentre os iguais se encontram as diferenças de cor, de raça, de origem e de credo religioso, vez que estas não são fundamentos lógicos a influir no tratamento isonômico e tampouco têm o condão de arranhar o princípio da dignidade da pessoa (ABUJAMRA; RAMOS, 2009, p. 23–24).

Infelizmente, nos dias atuais, muitas discriminações têm aumentado, não apenas em relação à diversidade sexual, mas também as intolerâncias decorrentes de cor, raça e religião, encontrando adeptos, inclusive, em praticantes de algumas religiões mais conservadoras. Episódios de violência são frequentes na mídia, fazendo com que fossem criadas pelo país Delegacias de Polícia especializadas em delitos provenientes da intolerância.

Se o direito à liberdade significa poder fazer tudo aquilo que a lei não proíbe, pessoas com diferentes orientações sexuais não podem ser marginalizadas, sejam elas minoria ou não. Toda pessoa é livre para se relacionar e constituir laços afetivos, caso o queira. Essa é a interpretação retirada dos textos legais, principalmente da Constituição Federal que, em seu artigo 3º, inciso IV, enumera como objetivo da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Se o Estado passasse a definir ou padronizar quais relacionamentos são aceitáveis, estaria restringindo os direitos individuais de grande parcela da população e, ao proibir uma pessoa de se relacionar livremente ferir-se-á a sua intimidade, sua vida privada, sua honra e sua dignidade. Não é uma decisão que cabe ao Estado, e sim a cada ser humano em sua individualidade.

Autonomia é traçar sua própria história pela somatória de escolhas que é a vida. Dentre elas, as escolhas afetivas. O livre arbítrio está nas escolhas diárias e é por meio delas que o ser humano se constrói (MENEZES; OLIVEIRA, 2009, p. 116–117).

Bastante exemplificativo foi o voto da Ministra Nancy Andrigui, no Recurso Especial 1.008.398/SP, em 18/11/2009. O recorrente Clauderson de Paula Viana solicitava a alteração do seu registro civil, passando a usar o prenome de Patrícia, bem como a alteração do designativo do sexo, de masculino para feminino. O pedido se justificava no fato de Clauderson ser transexual e ter realizado a cirurgia de mudança de sexo. O recurso foi conhecido e provido por unanimidade. Em seu voto, a Ministra abordou os conteúdos expostos nesta pesquisa, fazendo referência à liberdade e à dignidade da pessoa humana:

Sobretudo, assegurar ao transexual o exercício pleno de sua verdadeira identidade sexual consolidada, sobretudo, o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, cuja tutela consiste em promover o desenvolvimento do ser humano sob todos os aspectos, garantindo que ele não seja desrespeitado tampouco violentado em sua integridade psicofísica. Poderá, dessa forma, o redesignado exercer, em amplitude, seus direitos civis, sem restrições de cunho discriminatório ou de intolerância, alçando sua autonomia privada em patamar de igualdade com os demais integrantes da vida civil. A liberdade se refletirá na seara doméstica, profissional e social do recorrente, que terá, após longos anos de sofrimentos, constrangimentos, frustrações e dissabores, enfim, uma vida plena e digna (BRASIL, 2009, p. 16–17).

No caso citado, para ter garantido o seu direito à liberdade, à autodeterminação e à livre orientação sexual, o recorrente precisou se socorrer do Poder Judiciário. Enquanto a lei não acompanhar as transformações da sociedade e fixar critérios claros para situações como esta, restará ao Judiciário a solução dos conflitos:

Embora a sociedade possa até não aceitar as opções sexuais individuais, o que é errado, o Poder Judiciário não pode admitir que qualquer forma de discriminação, preconceito ou intolerância, retire dessas pessoas os direitos e garantias previstos na Constituição Federal a todos os cidadãos. Se a justiça virar as costas para essa minoria que opta por uma escolha sexual diversa dos padrões morais a que a sociedade está acostumada, com certeza estaremos longe de um Estado Democrático de Direito, pois é nela que essa classe excluída busca seu abrigo e refúgio contra a prepotência dos cidadãos que não aceitam as diferenças individuais e impedem sua inclusão social (GALLASSI, 2010, p. 11).

E mesmo na elaboração de novas leis pacificando as discussões sobre o tema, nenhuma lei a ser editada poderá ir de encontro aos direitos fundamentais já estabelecidos e ao princípio da dignidade da pessoa humana. Embora o tema da diversidade sexual suscite as mais diversas opiniões, convém lembrar os ensinamentos do positivismo ético, segundo o qual o direito não deve depender de critérios morais:

A sustentação dessa tese se baseia no seguinte argumento: existe razoável desacordo sobre quais são os comportamentos moralmente corretos; então, em respeito à autonomia dos indivíduos, as regras jurídicas devem se imiscuir o mínimo possível nesse terreno incerto, pois, de outra forma, a incerteza a respeito das obrigações dos governantes e dos cidadãos poderia minar as bases da liberdade individual. O positivismo ético pressupõe que uma das funções precípuas do direito é o estabelecimento de regras de conduta claras e precisas, a fim de facilitar o planejamento e a execução dos planos individuais de vida. Assim, guarda íntima relação com o ideal liberal de autonomia individual (TAVARES, 2008, p. 405).

Retornando ao início da pesquisa, relembra-se o primeiro tópico, no qual abordou-se a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, e recorda-se que foi trazido em seu preâmbulo a previsão da *felicidade geral*. Com confiança pode-se afirmar que o caminho para a felicidade passa pelo respeito às liberdades individuais, só assim as pessoas poderão se autodeterminar e viver com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, elaborada pelo povo francês, traduzia o direito à liberdade em limitações ao Estado, para que todos os homens fossem iguais e pudessem agir livremente. Era permitido fazer tudo o que a lei não proibisse.

Conforme ensinamento de Bobbio, o Estado deveria se refrear para que todos os seus cidadãos atingissem a felicidade. Também, segundo o doutrinador, os direitos deveriam evoluir junto com a sociedade e as necessidades contemporâneas.

Nesse sentido, muito evoluiu o direito à liberdade, que deixou de significar apenas a prerrogativa de ir e vir para abranger uma série de ramificações como a liberdade religiosa, a honra, a vida privada, a intimidade, a liberdade de trabalho, dentre outros. É necessário incluir neste rol a liberdade de orientação sexual.

Como explicado, tal acréscimo é constitucionalmente permitido, visto que o parágrafo 2º, do artigo 5º, da Carta Magna, admite outros direitos fundamentais, não se restringindo apenas aos previstos expressamente no texto legal. Para a cabal inclusão do direito à livre orientação sexual, a análise restaria, portanto, ao fato de ser este um direito fundamental ou não.

A resposta a tal questionamento é certamente positiva. Durante esta pesquisa, observou-se que o direito à livre orientação sexual, além de decorrer naturalmente do direito à liberdade, principalmente quando encarado como livre manifestação dos indivíduos em busca de sua felicidade, também está em consonância com o princípio da dignidade da pessoa humana.

O princípio da dignidade da pessoa humana está intimamente relacionado com valores como respeito e autodeterminação. A dignidade contempla valores intrínsecos aos seres humanos, significa considerar a individualidade e o desenvolvimento de cada um. O Brasil adota o princípio da dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos.

Isso significa que, ao considerar se a livre orientação sexual está abrangida pelo direito à liberdade, deve-se interpretar este último à luz do princípio da dignidade da pessoa humana.

É evidente que proibir as pessoas de se relacionarem livremente seria uma grande violação de direitos individuais. Na verdade, seria o Estado interferindo em questões personalíssimas, como a intimidade e a afetividade. Além disso, padronizar uma única forma de relacionamento marginalizaria uma parcela significativa da população, sujeitando-a à discriminação e a outras formas de violação da dignidade.

Pelos motivos expostos, conclui-se que a livre orientação sexual deve ser considerada como um dos direitos de primeira dimensão, direta-

mente decorrente do direito à liberdade, preservando-se a livre manifestação das pessoas em mais este sentido. Quanto ao Estado, deve abster-se de interferir nos direitos individuais do seu povo, sendo responsável por garantir a liberdade e promover a tolerância.

REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Ana Carolina Peduti; RAMOS, Mário Henrique de Oliveira. A Efetivação da Dignidade da Pessoa Humana e do Princípio da Igualdade, na História da Mulher – Inclusão Social? *In*: PICCIRILO, Miguel Belinati; SIQUEIRA, Dirceu Pereira (org.). *Inclusão Social e Direitos Fundamentais*. São Paulo: Boreal, 2009. p. 16–33.

ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DA FAMÍLIA. *Identidade e Orientação Sexual*. 2015. Disponível em: <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Combate às Violações*. 2018. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Acórdão no Recurso Especial 1.008.398/SP*. Relatora: ANDRIGHI. Publicado no DJe de 18 nov. 2009. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/SCON/jurisprudencia/toc.jsp?processo=1008398&&b=ACOR&thesaurus=JURIDICO&p=true> Nancy. Acesso em: 15 nov. 2015.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DECLARAÇÃO de Direitos do Homem e do Cidadão. França, 26 de agosto de 1789. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FURLAN, Alessandra Cristina. Dignidade da Pessoa Humana. *In*: PICCIRILLO, Miguel Belinati; SIQUEIRA, Dirceu Pereira (org.). *Inclusão Social e Direitos Fundamentais*. São Paulo: Boreal, 2009. p. 1–15.

GALLASSI, Almir. O Preconceito, a Discriminação e a Intolerância, os Obstáculos para a Inclusão Social nas Opções Sexuais. *In*: ANSELMO, José Roberto; SIQUEIRA, Dirceu Pereira (org.). *Estudos sobre os Direitos Fundamentais e Inclusão Social*. São Paulo: Boreal, 2010. p. 1–21.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. Opção ou Orientação Sexual [Onde Reside a Homossexualidade?]. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., Maringá, 24 a 26 de abril de 2013. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: http://www.sies.uem.br/anais/pdf/diversidade_sexual/3-02.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; OLIVEIRA, Cecília Barroso de. O Direito à Orientação Sexual como Decorrência do Direito ao Livre Desenvolvimento da Personalidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí - SC, v. 14, n. 2, p. 105–125, 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/nej/article/viewFile/1770/1410>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RUIZ, Thiago. O Direito à Liberdade: uma visão sobre a perspectiva dos direitos fundamentais. In: *Revista do Direito Público da Universidade Estadual de Londrina*, Londrina, v.1. n. 2, p. 137–150, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/11572/10268>. Acesso em: 15 nov. 2015.

TAVARES, Rodrigo. Neopositivismos: novas ideias sobre uma antiga tese. In: DIMOULIS, Dimitri; DUARTE, Écio Oto (org.). *Teoria do Direito Neoconstitucional: superação ou reconstrução do positivismo jurídico?* São Paulo: Método, 2008. p. 393–407.

TESTEMUNHO DO PRIVILÉGIO DE UM
SOBREVIVENTE: DA FRAQUEZA BIOPOLÍTICA (CIS)
TÊMICA À RUPTURA ÉTICA DO CORPO TRANS.

Cin Falchi

Este será um *testemunho* dos *deslocamentos* de uma vida. Uma vida *trans*, que primeiro se admite para sua não sexualidade heterossexual e que, posteriormente, retoma os questionamentos quanto a seu gênero não-normativo, tomado como *acontecimentos* e como *ruptura ética*. Este *testemunho*, como bem coloca Agamben, começa com uma vontade imensa de tentar entender a si mesmo. Cada um faz a busca que lhe é mais propícia para o momento, a que cabe, a possível e para alguns/mas poucos/as, as escolhidas. Se entendemos mesmo tudo o que nos *acontece*? Quem sabe? Acontecimentos são *acontecimentos*. Se fossem preestabelecidos seriam apenas conclusão de um plano premeditado, não? E sobre esse entender, sobre esse conhecer, como podemos falar a respeito? A epistemologia é suficiente para nosso autogoverno? Aos 17 anos era uma vida cristã, como dizia. Porque era *uma evangélica* e sabia, sempre soube, que algo não estava

de acordo com tudo o que aquelas pessoas diziam que Deus queria e tinha para mim. Aos 31 anos admiti para mim e, posteriormente e aos poucos, para os/as *outros/as*, que minha vagina nunca me fez mulher, mas que nem por isso me fará homem. O problema era Deus, eu, as pessoas ou toda essa estrutura que compactua e mantém a possibilidade dessas violências se perpetuarem como O *modo de vida*? É possível ter *coragem* para romper?

Tomas compreendeu uma coisa estranha. Todo mundo lhe sorria, todo mundo queria que ele escrevesse a retratação, retratando-se faria todo mundo feliz. Uns ficariam contentes porque a proliferação da covardia banalizava suas próprias condutas, devolvendo-lhes a honra perdida. Outros estavam acostumados a ver em sua honra um privilégio particular, do qual não queriam abrir mão. Também nutriam um amor secreto pelos covardes. Sem eles, sua coragem seria um esforço banal e inútil – ninguém a admiraria. (KUNDER, 1984, p.155).

A vida começa, aquela parte da vida que você já tem algumas opiniões e gostos e desejos que acredita serem fixos e os mais importantes e cruciais para continuar vivendo. Espere. Vamos voltar um pouco e mostrar por onde vou transitar. Talvez assim você consiga criar algumas imagens e gostos desse *outro* que acaba de aparecer para você.

Vindo de uma classe média baixa paulistana (são tantas nomenclaturas, não?!), fui dessas crianças que frequentam o colégio bem estruturado para manter as tais crianças do lado de dentro ocupadas. Adorava esporte, participava de todos, ainda mais os em equipe. Motivo de preocupação, mas as notas eram de mediana para cima, então era possível continuar a realizar aquilo no que eu acredito ser bom: os esportes. Neste sentido, era avançado para a minha idade a ponto de ser chamado para participar da categoria de idade acima da minha. No *handball* era goleiro, no *futsal* lateral e no basquete armador. Titular em todas as equipes, conhecido e querido pelo colégio, respondão e ágil em sala de aula. Essa última característica me rendeu muitas conversas na direção, mas o diretor já me conhecia tão bem que quando chegava era repreendido com uma conversa amigável e carinhosa a ponto daquela autoridade ser lembrada ativamente na formação de meu caráter, ou melhor, de meu modo de conduzir as adversidades.

O colégio que frequentava nesta pré-adolescência era particular, passava o dia todo por lá. Mas tudo mudaria e, por mais que aquele cenário já me causasse algumas estranhezas, a mudança que me pareceu abrupta geraria escolhas que me transformariam na busca em me esconder do *trans* que lutou muito para conseguir “nascer”, posteriormente.

No misto de uma família negra com uma família branca, no misto dos dois estados que formam essa família, no misto da família rica com a família pobre, apareci e ganhei uma vida. O problema? Tenho vagina, a época em que nasci não é da ascensão do telefone celular ainda, teria um computador *desktop* apenas em minha adolescência e mal sabia que homossexuais existiam, que dirá *trans*. Esse povo só aparece nas novelas, mas *trans* é travesti, né?!

Nasci branco, com vagina: nasci mulher? Ao meu redor a família me imprimia as regras e modos de agir. Lembro de todos, rompia com a maioria e era castigado por isso. Castigos não são apenas violências físicas, mas isso nós já sabemos.

Fernando Collor de Mello assume a presidência do país em 1990 que sim, já vivia momentos turbulentos. Mas tudo piora. Lembro-me de cada mudança, lembro de cada coisa que faltava, lembro que passei a ter necessidades e brigas por coisas básicas. Lembro que seu pai perdeu emprego e eu, eu perdi o colégio, o lugar que mais me sentia a vontade para estar, para brigar, para falar, para ser. Lá jogava o dia todo, era querido por ser bom nos jogos e sempre requisitado por essas características. Perdi os/as amigos/as.

A entrada na igreja evangélica coincide com a tentativa de querer sanar esse primeiro momento mais doído para mim. A igreja foi mesmo a salvação. Ela trouxe um novo horizonte, novas amizades, pessoas que queriam me ter por perto, que achavam peculiar minhas características mas que se utilizavam delas e faziam com que eu me sentisse querido e alocado novamente.

Era novo. Aos 12 conheci a igreja. Aos 13 me encantei com a bateria nos cultos. Precisava aprender de qualquer maneira. Mas bateria é cara e meu pai tinha um violão. Então aprendi o que tinha em mãos. Em

conjunto com a igreja, já que os outros três colégios pelos quais passei não conseguiam suprir e acalmar minha energia, comecei a procurar equipes de futsal pela cidade para realizar as tão desesperadas peneiras e, ao mesmo tempo, me aperfeiçoei no patins. Saía apenas de patins pelas ruas de uma metrópole imensa, cortando carros e pessoas por tais ruas a procura de um pouco mais de adrenalina, de um pouco mais de sossego, na verdade.

Todos os finais de semana estava na igreja. Antes, passava o dia no parque, ia sozinho e dava um jeito de fazer amizade, mesmo que fosse arrumando confusão. Não tinha problema com brigas, apanhava e batia, levanta e seguia. Depois do parque ia para Igreja, falava com meu Deus e com meus/minhas amigos/as. As meninas tratava com carinho e atenção, os meninos sempre foram motivo de desafio, só não entendia porquê. Mas, mesmo sem entender, o silêncio nunca fez parte de minha vida. Posteriormente, veremos o que esta voz me reservou naquele espaço.

Por meu jeito, roupas e falas inusitadas, porém ágeis, conquisei um lugar que, mesmo sendo novo, me rendia um futuro promissor naquela instituição. Até porque, por mais que gostasse de esportes, eram os livros que me salvavam de mim mesmo. Era nos livros, na literatura, que me trancafiava ou me transfigurava, ou transitava, para não precisar pensar em mim de maneira direta e objetiva. Então, eu acabava tendo algumas características que a leitura gera. Isso impressionava e, honestamente, eu soube usufruir dessa impressão durante algum tempo. Só que havia um problema, estava ficando mais velho e a instituição na qual estava investindo minha vida começava a me cobrar as posturas necessárias para que o crescimento que vinha tendo não estancasse. Além disso, esse era o momento em que estava na adolescência, começando a compreender um pouco melhor as vontades e percebendo que algumas vontades estavam se tornando cada vez maiores e mais fortes. Precisaria aprender a lidar com todos esses desejos ou isso era mesmo algo de ruim que poderia ser sanado com orações? Após 5 anos de igreja, qual você acha que foi a resposta para essa pergunta?

Nasci com vagina e era cobrado, como quase todas as pessoas que nascem com vagina em nossa sociedade, a ter um comportamento que se adequasse a identidade de gênero que me foi atribuída em nascimento.

Nunca fui mulher, mas aprendi a lutar e viver como uma. Uma fora dos padrões, mas: uma mulher. Logo: fui mulher!

A igreja que frequentava era bem flexível quanto as expressões corporais, então eu abusava da cueca que pegava de meu irmão e das calças e camisas que retirava do guarda-roupa do meu pai. Mas tudo tem limite e o limite *entre* a igreja e minha vida estavam a ponto de se encontrarem.

Dos 15 para 16 anos minha casa teria o primeiro computador *desktop*. Um marco para as mídias, para as comunicações, para as tecnologias da informação e para a minha vida. Internet apenas após às 00h00 porque o valor do acesso é muito caro. Era discada e lenta, mas o suficiente para perceber que, com ela, não era uma pessoa sozinha no mundo.

As vontades aumentam, os desejos se tornam quase que insuperáveis e tomo a decisão:

– De hoje não passa, vou falar com minha liderança espiritual pois estou sendo atordoada por demônios e não estou dando conta de combatê-los sozinha.

Parece piada, lembrar desses tempos relembra também a inocência, ingenuidade, talvez até a *covardia* que tive em não ser para mim. *Covardia* por aceitar toda aquela agressão sem entender, mas sabendo que não deveria ser daquele jeito. Mas estava muito empenhado em ser para Deus, para aquele Deus pregado todos os sábados nos cultos de jovens e todos os domingos nos cultos da família. Relembro, parece piada, mas não é! Não Foi!

Fui dessas pessoas evangelizadoras, já pregava em suas células. Tinha que ser responsável por minha vida, pois era responsável também pelas vidas que estavam “abaixo” de mim. Lembro-me que conversava com as prostitutas da região, passava a noite pelas esquinas só para “trocar uma ideia” e perguntar como estava a vida daquela pessoa. Estava sendo honesto, não estava fingindo. Talvez aquelas vidas me atraíssem justamente pela transgressão que são e causam, não sei. A questão é que, naquele momento, eu me aproveitava, claro, para falar de um Deus que era ótimo, que se iria me salvar daquilo que eu passava, então provavelmente também as salva-

riam delas mesmas, daquelas “escolhas”. Era isso que eu acreditava. E olha, como acreditava.

Acreditava tanto que assumiu meus pecados de desejos, mesmo antes de cometê-los, à minha liderança. Uma mulher mais velha que eu, porém nova, com um casamento que acabava de começar. Eu tinha uma vida santa, ela também. Mas, para essa vida santa que eu tinha e que estava tentado a romper, toda esta situação era algo mais forte do que ela, que mesmo sendo minha liderança, conseguiria suportar. Então precisava ser comunicado à bispa da igreja. Esta mais velha, com filha praticamente da mesma idade que eu, inclusive éramos amigas. Isso mudaria.

Foram meses de oração e, por a bispa ter uma formação em psicologia eu também conversava com ela em vários momentos. Não eram declaradas sessões de terapia, mas saberia posteriormente que era, praticamente, isso o que acontecia naquela sala imponente da igreja.

Durante esses meses tive que abrir mão de minhas células e das pessoas que estavam espiritualmente abaixo de mim, já que, de acordo com os preceitos daquela prática cristã, eu me encontrava em guerra espiritual e poderia vir a comprometer a vida delas também.

Como estratégia de tentar sanar ou mesmo controlar essa situação individual e particularmente, eu também já havia participado de alguns retiros espirituais, mas como adolescente. No entanto, por conta da gravidade de meu “problema” apenas aumentar e as lideranças terem sido comunicadas e solicitadas, tive a oportunidade de participar do retiro dos/as jovens também.

Realizava jejuns semanalmente para provar que estava disposto a lutar para me tornar uma mulher digna de Jesus. No geral, os rituais estavam sendo seguidos e crença e força estavam sendo provadas. Estavam sendo provadas em todos os sentidos. Provadas para a Igreja, que precisava ver minha determinação e provadas para mim, que acreditava ser essa a maior provação que teria na vida. Era apenas o começo e o gosto dessa prova já fundamentava os retornos que teria durante a vida, durante esta vida de *entres*.

Após todos esses meses as vontades apenas se intensificaram e começaram a angariar corpos específicos, nomes, sorrisos, carinhos, abraços. Não aguentei, o Diabo foi mais forte e dei meu primeiro beijo em uma em menina.

A Igreja alertou minha mãe que eu estava beijando meninas. Ou foi Deus que alertou a Igreja para realizar aquele telefonema? O constrangimento e a necessidade de mudança extrapolou os muros daquela instituição, que os extrapola desde sempre, diga-se de passagem. Tentei mesmo assim permanecer na Igreja, eram meus/minhas amigos/as, era minha família, eram meus/minhas irmãos/ãs. Comecei a orar com um menino adolescente já nos meus 16 para os 17 anos, a fim de engatar um namoro. Lembro-me que desde “sempre” fui problema para a família, que já via em minhas posturas e ações algo sendo revelado. Eram mais adultos que eu, tinham mais conhecimento de como a vida “deveria ser”. Mas, ao mesmo tempo, por minhas atitudes em querer ser desse jeito ingrato, sem pensar nos outros/as e em minha família, fui “castigado”. Mesmo com minha família podendo me sustentar, comecei a trabalhar dos 14 pros 15 anos e iria cursar os anos finais do Ensino Médio no período noturno, para sustentar meus vícios. Escolha da própria família mantenedora:

– Porque ninguém é obrigado a pagar pela vida errada alheia.

E, por ser menor, de acordo com as recomendações da Igreja, iria para o psiquiatra. Até porque, se a Igreja não dá jeito, a Ciência dará!

Tudo na memória se torna confuso. Do primeiro corpo para o quarto corpo de atração, beijos e desejo, não faço muita ideia do tempo que foi. Já estava medicado. Também não sei ao certo durante quanto tempo fui medicado, só lembro que tudo o que eu acreditava ser se quebrou. Que o dia virou noite, que a cama virou prisão, que a noite virou tortura e que a casa que deveria ser o meu lar, virou um inferno. Conheci o inferno e percebi que demônios eram de carne e ossos.

Durante toda a infância fui agitado, porém nunca havia sido convidado a me retirar dos lugares que fazia parte. Mas, aos 18 anos fui excluído daquela Igreja e assumi de vez uma lesbiandade. Pronto, era o que a Igreja e todos me forçaram a ser, inclusive eu mesmo: Mulher! Mas

seria mulher lésbica, mulher provocadora, questionadora, guerreira. Seria militante e não me calaria.

A Igreja não conseguiu conter minhas atrações, mas se saiu muito bem em colaborar para fortificar uma *covardia* que me centrou em uma vida binária, vida que demorei anos para conseguir problematizar e ter *coragem* para tentar romper com os pressupostos binários de possibilidades e modos de vida. E convenhamos, uma mulher que aprende a lutar e viver questionando esses padrões de comportamento acaba por ser formar, viver e criticar ainda mais sobre feminismos e modos de vida.

O QUE PODE VIR DE UM TESTEMUNHO

Este *testemunho* é parte ativa da memória que insiste em permanecer viva. Mas por que me utilizar de uma narrativa? Porque me parece que com uma narrativa temos mais facilidade de visualizar uma história, de sentir o que está sendo exposto.

Ao falar das narrativas, Corinne Squire (2014, p. 279) diz o seguinte: “É claro que há prazeres de repetição e encerramentos em narrativas, mas é interessante que a repetição exata, o encerramento exato, não é o que geralmente exigimos de história.”. Portanto, peço a atenção, não apenas ao relato e a violência com a qual este corpo relatado se formou, pois sim, realizo meus juízos e não sou isento deles. Mas gostaria que nos ativéssemos também as maneiras como tal pessoa não deixou de gerar *rupturas*, bem como a trama que todo um (cis)tema¹ tende a impulsionar e manter para permanecer como formador, como verdade, como vida. Parte insossa de uma vida regular, acredito que este escrito não apareça como muito diferente de tantas outras expressões corpóreas atuais. A narrativa, portanto, vem no sentido de retratar experimentações e uma experiência singular. Mas nem por isso deixa de também esquematizar, imaginar, ficcionar o que tais situações e experiências possam vir a criticar.

¹ Grosso modo, a cisgeneridade diz respeito as pessoas que admitem a designação que lhes foi imposta no registro de nascimento no que diz respeito ao gênero. Portanto, estão de acordo com a classificação de gênero/sexo delegada a elas a partir do aporte do Direito e da Medicina, que condiciona os corpos a partir do pênis/vagina. Assim sendo, o termo (cis)tema é a junção que evidencia que a governamentalidade é cisnormativa, logo que a leitura e visão que o sistema admite como pessoa está intrinsecamente atrelada a maneira como esse mesmo sistema aloca tais pessoas a partir de seus nascimentos, de acordo com o registro médico-legal.

Sendo assim, logo no início deste ensaio, que mais pretendo tratar como *crítica*, quero explicitar alguns conceitos com os quais trabalharei para que a leitura não fique tão truncada e estruturada naquela metodologia nossa de cada artigo.

A leitura que consigo esquematizar para, minimamente, analisar esta narrativa é simples: houve a compreensão de um *acontecimento* pelo ator que possibilitou, justamente, o olhar para uma ruptura do *status quo*. Essa ruptura eu aludo ao *éthos*, portanto, uma *ruptura ética* como movimento do pensamento que também é, impreterivelmente, uma prática que intenta problematizar uma relação com o presente, uma relação com o modo de ser, como interrogação filosófica.

Todo esse trajeto passará pelas questões de gênero, visto ser a partir das críticas realizadas por tais questões que consigo visualizar transgressões possíveis para uma transformação *ontológica* da história de nós mesmos/as.

Tecerei este trajeto a partir do texto *¿qué es la ilustracion?* de Michel Foucault com tradução de Jorge Dávila (1994), me apropriando de trabalhos como os de Judith Butler, com tradução de Dalaqua (2013), Paul Beatriz Preciado (2011) (2014) e Giorgio Agamben (2008) de maneira direta. Não deixarei de fora algumas outras obras como a de Michel Foucault (2010) e Gilles Deleuze (1974).

Quando trago para nossa discussão uma narrativa como essa, acredito que uma das possíveis ligações de questionamento se dê pelo *comum* que possa vir a significar tal movimentação. Aqui, não estou a falar sobre uma totalidade entre as questões cristãs e as questões de gênero. Desloco essa questão, que acredito que possa vir a ser objeto de análise para outras frentes, se já não o é. Por *comum* trago Pierre Dardot e Christian Laval (A IDEIA DO COMUM, 2017) que retomam tal conceito a partir de um breve histórico no rearranjo com a palavra comunismo, trazendo o que chamam de “um novo princípio” e associam o *comum* a um princípio político de *autogoverno* e *auto-organização* atrelado ao princípio *democrático*, mas não a uma democracia representativa. Logo, o *comum* se torna,

a partir dessas falas um princípio alternativo às capturas realizadas pelo Estado e pelo Mercado.

Mas, o que pretendo chamar atenção nesse espaço, o que pretendo *problematizar*, é a *crítica* em relação a todo um processo para a saída da *menoridade* de nosso personagem, ator de sua própria vida, pelo menos nesse pequeno relato. Por *menoridade* me utilizo da prática que Emmanuel Kant (1784) retoma em seu texto “Resposta a pergunta: que é o Esclarecimento?” Neste contexto o filósofo declara que

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 1784, p. 01).

Para tanto, faz-se necessário conceitualizarmos algumas palavras para que não fique corriqueiro e passível de diversas outras interpretações, o trajeto que tramarei. Portanto, o conceito *problematização* pego emprestado de Foucault (1994) quando diz que “el estudio de [los modos de] problematización (es decir, de lo que no es ni constante antropológica ni variación cronológica) es, por tanto, la manera de analizar cuestiones de alcance general en si forma históricamente singular.” (FOUCAULT, 1994, p. 18).

Assim, trago a tona uma problematização da manutenção de um estilo de vida cristão como modo de vida verdadeiro. Não que eu não esteja me posicionando frente às diversas possíveis frentes cristãs, mas me vejo muito mais atentando as possibilidades de vidas singulares em romper com uma estrutura que não é apenas religiosa, mas também mantenedora de um (cis)tema de tutela. E quando Foucault (1994) retoma a interpretação do texto de Kant (1784) já citado, texto esse que deu origem ao trabalho de Foucault que me utilizo aqui como ponto central, Foucault coloca que “Kant define dos condiciones esenciales para que el hombre salga de su estado de tutela. Estas dos condiciones son, a la vez, espirituales e institucionales, éticas y políticas.” (FOUCAULT, 1994, p. 05).

Assim, teremos em Foucault

Prefiero las transformaciones muy precisas que han podido tener lugar desde hace veinte años en cierto número de dominios concernientes a modos de ser y de pensar, a relaciones de autoridad, a relaciones entre los sexos, o a la manera de percibir la locura o la enfermedad. Prefiero más bien esas transformaciones, incluso parciales, que se han producido en la correlación del análisis histórico y la actitud práctica, que las promesas del hombre nuevo que los peores sistemas políticos han repetido a lo largo del siglo XX. (FOUCAUT, 1994, p. 15).

O que quero mostrar é que em Kant (1784), pelo menos nesse texto que compartilho, temos um procedimento de busca por *ruptura*. Essa ruptura ainda se encontra embebecida de modernidade estereotipada pela figura do observador, buscando no espaço do *uso público da razão a coragem* para a *liberdade*, mas não atentando que os espaços de *uso privado da razão*, como ele mesmo estabelece, não deixam de formar e manter um modo de vida que não compactua com a busca pela *autonomia e alteridade*², correlacionando assim esses espaços aos indivíduos, e não as e pelas relações que os sujeitos estabelecem.

Faço essa volta toda para que seja possível visualizar, a partir desta narrativa em específico, a questão *trans* como *acontecimento* e não como uma cooptação (cis)têmica. Isto porque, por *acontecimento*, a partir de Gilles Deleuze (1974) retomo a ambiguidade de tal conceito que o filósofo traz quando assume ao mesmo tempo em que “é a minha vida que parece muito fraca, que escapa em um ponto tornado presente em uma relação assimilável comigo”, e também que “eu é que sou muito fraco para a vida, é a vida muito grande para mim, jogando por toda parte suas singularidades, sem relação comigo, e sem um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado.” (DELEUZE, 1974, p. 154). O que quero dizer com isso?

Quando, nesta narrativa, encontramos o atravessamento pelos locais e relações tramados, acredito que também possamos perceber a potência de vida, enquanto tentativa de produzir o novo, enquanto tentativa de ruptura, enquanto possibilidade de transformação.

² O conceito de Alteridade aqui expresso está muito menos ligado a aceitabilidade das desigualdades e associação a ações de caridade e muito mais próximo da experiência relacional com as diferenças em busca de um cuidado e governo de si e do outro.

Essas possibilidades e tentativas são potências políticas que atrevo atrelar a questão do *éthos* filosófico, nada mais sendo que um modo de vida ético que, associado a questões práticas, portanto aos modos de ser, rompem com a leitura epistemológica de construção/desconstrução e abrem espaço para que a discussão sobre formação/transformação ontológica apareça como procedimento de *crítica*. Neste sentido, tenho acordo com Butler quando, sobre Foucault, retoma que:

O que está em jogo para Foucault, não são os comportamentos, as ideias, as sociedades nem as “ideologias”, mas “as problematizações pelas quais o ser se deixa, necessariamente, pensar – e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.” [...] Esta última tese não é fácil de compreender. No entanto, ela sugere que certos tipos de práticas que são projetadas para lidar com certos tipos de problemas produzem, ao longo do tempo, um domínio ontológico rígido como sua consequência, o que, por sua vez, limita nosso conhecimento do que é possível. É somente com referência a esse horizonte ontológico dominante – ele próprio constituído por uma série de práticas – que nos tornaremos capazes de compreender as espécies de relação com os preceitos morais que se formaram e que ainda estão por se formar. (BUTLER, 2013, p. 165).

Este jogo não é um jogo de ideias, estão em risco e no *front* as vidas, as diversas e mais variadas maneiras de vidas, potência de vida, expressões de vida, qualquer e todas as vidas que sejam possíveis experimentar fora dos enquadramentos (cis)têmicos.

Se o exemplo aqui exposto diz respeito a uma vida trans, que levou 31 anos para conseguir compreender e reconhecer em si traços de não-binaridade, o *comum* desta vida não se faz apenas nas inúmeras e imagináveis violências e agressões que este corpo possa e deva ter sofrido de maneira tão semelhante a tantos outros corpos e vidas. O *comum*, a meu ver, encontramos nas rupturas que os corpos trans possibilitam realizar por não estarem de acordo com os padrões de exigência (cis)têmico. Com isso, não trago a discussão para a responsabilização de ação de tais corpos, isso seria adentrar a questões do Direito e minha pretensão é permanecer da discussão ética. O que quero evidenciar é muito mais o ponto nevrálgico que o (cis)tema gera justamente no não reconhecimento dos corpos trans

como possibilidades de atuação neste mesmo (cis)tema. Não somos, exclusivamente, produtos de um sistema. Somos potência de ruptura. Não estamos alojados no Mercado, não fazemos parte das pretensões familiares e muitas vezes, na maioria das vezes, não somos identificados como pessoas.

Muitos dos discursos cotidianos e das violências diárias são fundamentados pelo local de monstruosidade onde os corpos trans são alocados.

Por isso, quando assumo que este ensaio é também um testemunho, não estou rodeando ou desatrelando desta crítica um posicionamento real. Ao contrário, estou evidenciando o local no qual tenho condições de fala e posição. Como Agamben (2008) nos diz o pseudotestemunho está condicionado a uma minoria anômala, com um testemunho “sobre um testemunho que falta” (AGAMBEN, 2008, p. 43), de uma pessoa sobrevivente por um certo privilégio.

Em meu caso, o privilégio por ter estudado, privilégio por estar empregado, privilégio por estar vivo, privilégio por falta de coragem ou por presença de sorte, dependendo da perspectiva do olhar de quem me lê.

Se durante 30 anos me vi mulher, tentei ser mulher e se violencei por e nesta situação, esses 30 anos também talvez tenham me feito não entrar na estatística da falta da Educação Básica, na estatística do excesso de hormônio na adolescência, na estatística da rua, na estatística da morte prematura. E isto, definitivamente, é um privilégio, mas, em nada e em momento algum, considero uma conquista ou um mérito.

Neste sentido, quando remeto a um *ethos*, estou falando também da possibilidade de novos começos, não por um conhecimento pleno e preciso do que venha a ser pessoa, ou do que venha a ser humano, não a partir de epistemes. Mas a partir das práticas e experimentações possíveis dos e nos seres que reconhecemos como pessoa. A partir de práticas e rupturas que as não-normalizações possam vir a causar só por existirem e se manterem vivas, por exemplo.

Quando explicito a não necessidade de conhecimento completo no sentido de universal, como propósito de vida, não sendo este conheci-

mento, portanto, algo que deva ser o objeto e objetivo de busca, retomo Foucault (1994) que traz também que:

Es cierto que hay que renunciar a la esperanza de tener acceso algún día a un punto de vista que pudiera darnos acceso al conocimiento completo y definitivo de lo que pueda constituir nuestros límites históricos. Desde este punto de vista, la experiencia teórica y práctica que tenemos de nuestros límites y de la posibilidad de ir más allá de ellos está siempre limitada y determinada; por tanto, siempre estamos em posición de comenzar de nuevo. (FOUCAULT, 1994, p. 15).

Esse *novo*, no entanto, não é como uma individualização, até porque se estou aqui recorrendo a um *éthos*, tenho que ter claro que esse *éthos filosófico* está sim atrelado a uma questão de limite, mas um limite que não tem por pretensão permanecer trancafiado a particularidade, mas que tem condição de, a partir de singularidades, analisar questões de alcance coletivo.

É nesse sentido que vinculo a questão do *comum* como ponto a ser enfatizado no decorrer de modos de vida. O *comum*, neste ensaio, está vinculado não apenas a tantas outras histórias similares a minha, mas muito mais a tantas outras rupturas análogas em posicionamento, em resistência, mas também em transformação.

Essa discussão, portanto, não é sobre ser cristão ou não, ou apenas sobre ser trans ou não. Esta é uma discussão sobre governo de si e governo dos outros, sobre as possíveis *rupturas* que visualizo para que tal movimentação possa ser melhor visualizada, já que, a meu ver, já vem ocorrendo em espaços diversos.

Portanto, não pretendo gerar mais um atravessamento que se mostre dicotômico e binário. O que coloco como pontos a serem criticado são, justamente, os modelos ou o modelo de sociedade que acostumados, habituamos a seguir como mantenedores dessa mesma sociedade. São modelos que priorizam vidas em detrimentos de outras vidas, vidas estas nem sempre vistas como vida por tal sociedade. Assim, como processo de crítica trago Preciado (2014) que diz sobre a questão de gênero que

[...] trata-se não somente de apontar para o caráter construído do gênero, como também, mais ainda, de reclamar a possibilidade de intervir nessa construção até o ponto de abrir linhas de deriva com relação a um futuro que se impõe, se não como natural, pelo menos como socialmente normativo ou inclusive como simbolicamente preferencial. (PRECIADO, 2014, p. 94).

Não entro também no mérito da origem trans, até porque tendo achar que cairíamos no mesmo *looping* da necessidade de origens que Foucault (1994), dentre tantos outros/as, também já criticou.

Y esta crítica será genealógica en el sentido de que no deducirá de la forma de lo que somos, aquello que nos sea imposible hacer o conocer, sino que desprenderá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no seguir siendo, pensando o haciendo lo que somos, hacemos o pensamos. (FOUCAULT, 1994, p. 14).

Esta não é uma crítica vazia de vida, por isso a narrativa se torna imprescindível neste contexto. Não significa, no entanto, que a vida aqui relatada seja, impreterivelmente, similar as experiências de todas as outras pessoas em situação semelhante. Mas também não significa que não. Acredito que signifique que seja possível visualizar um *comum*, uma *multidão* como dirá Preciado (2011), que rompe com o *paradigma da diferença dos corpos* binários e a partir das experiências.

O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. (PRECIADO, 2011, p. 14).

E é nesse sentido que talvez possamos visualizar o corpo *trans* transformando uma limitação em *crítica*. Essa é uma *crítica* prática, experienciada. Ela é uma das problematizações de uma história de gênero que busca ser universal, essencialista, natural, e passa a ser questionada através dos eventos que levam um corpo *trans* a se constituir e a se reconhecer

como sujeito, como pessoa. Uma pessoa também em busca de *autonomia* nas vias da *alteridade*. E essa *autonomia*, que retomando Kant podemos atribuir a utilização da *coragem* de servir-se de si mesmo, parece só poder ser buscada, justamente a partir desta problematização como *crítica* ao que nos é imputado como um dado universal, o gênero, trazendo, portanto, a problematização para a prática *ontológica*.

Diferente da ontologia advinda desse procedimento de problematização e crítica que trago, a ontologia advinda da busca pelos universais, com fundamentação nas explicações epistemológicas, não tende para as experiências, ao contrário, faz uso deste universal para se ancorar e sacralizar os caminhos e padrões, que Foucault trará como *biopolíticos*, vindos de um biopoder, como formadores e construtores de uma humanidade.

Neste sentido, retomo meu mestrado para evidenciar o movimento no qual a biopolítica se faz presente nas instituições escolares brasileiras, por exemplo, como um todo. Nesta análise temos que

O percurso realizado para chegarmos ao diagnóstico do que declaramos como problema, a inserção das sexualidades na escola de maneira normativa, será evidenciado a partir da biopolítica envolvida na gênese traçada pelo ensino que remete a um posicionamento que prima pela normalidade para a obtenção de um padrão e que gera um impacto causador de uma pedagogia marcada pela *Scientia sexualis*, demonstrando um excesso significativo da “cultura” corporal biologizante a qual tem como desfecho a lógica identitária. (FALCHI, 2013, p. 12).

Em desacordo com esse tipo de ontologia, quer dizer, buscando gerar rupturas nesse padrão biopolítico, a *ontologia histórica de nós mesmos/as* galga seus passos a partir de atitudes críticas que devem ser trazidas não ignorando as experiências e experimentações.

Aquela igreja tendia a trazer para minha vida, constantemente, o ar de um acontecimento primordial e primeiro para uma nova vida. Estar ali era O acontecimento. Estar naquele espaço, seguir e servir ao Deus ali pregado era o maior acontecimento que minha vida poderia ter. Mas este movimento não era um acontecimento, era um movimento tramado, previsto dentro daqueles padrões biopolíticos preestabelecidos para que os/

as que ali se encontravam, portanto, eu também, tivessem condições de se tornarem próximos/as e parecidos/as com os que ali já estavam e viviam há algum tempo. Este não era um exercício para a *autonomia* advindo da busca por *alteridade*. Estava muito mais próximo do processo que Foucault descreve como humanismo, diferenciando em sua análise não só as reflexões como os fins aos quais cada ação pretende chegar.

El humanismo es algo totalmente distinto. Es un tema, o más bien un conjunto de temas que han reaparecido muchas veces a lo largo del tiempo en las sociedades europeas. Esos temas, siempre ligados a juicios de valor, evidentemente siempre han variado mucho en su contenido, así como en los valores que han preservado. Han servido, además, como principio crítico de diferenciación: hubo un humanismo que se presentaba como crítica del cristianismo o de la religión en general; hubo un humanismo cristiano en oposición a un humanismo ascético y mucho más teocéntrico (esto, en el siglo XVII). En el siglo XIX, hubo un humanismo desconfiado, hostil y crítico en relación con la ciencia; mas, por el contrario, hubo otro que cifraba toda su esperanza en esa misma ciencia. El marxismo, el existencialismo y el personalismo también han sido humanismos. Hubo un tiempo en el que se respaldaron los valores humanistas representados por el nacional-socialismo, y en el que los mismos estalinistas decían que eran humanistas. (FOUCAULT, 1994, p. 12).

Veja, esta interpretação não implica, necessariamente, uma desqualificação ou a pretensão a uma não importância histórica. Ao contrário, ter uma noção crítica a respeito de tramas históricas acredito que colabore para que não nos deixemos determinar por tais estruturas, além de reafirmar uma crítica que deve ser permanente a respeito de nosso ser histórico.

Uma mesma vida, um mesmo modo para se viver, um jeito certo de se viver a vida, até porque, o que não fosse vivido do jeito preestabelecido mal poderia ser chamado de vida. Esta, como vimos, não é a definição de acontecimento. *Acontecimento*, mesmo que no senso comum, significa viver como todas as pessoas ao seu redor, seguindo as regras impostas e levando a vida de maneira regular? É possível prever um acontecimento e ter noção de por onde ele irá nos levar?

Se nos atentarmos as colocações de Foucault (1994), teremos, portanto, que

Se trata, en suma, de transformar la crítica ejercida en la forma de la limitación necesaria, en una crítica práctica que toma la forma de una transgresión posible [de limitaciones]. Esta transformación trae consigo una consecuencia inmediata: la crítica ya no buscará las estructuras formales que tienen valor universal; más bien se convertirá en una indagación histórica a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos. (FOUCAULT, 1994, p. 14).

A questão que Foucault levanta aqui, e que nesta narrativa vamos resvalando, é a da salvação a partir de um sistema binário e de *dramaticidade do acontecimento* advinda, justamente, deste mesmo sistema que realiza essa busca a partir destes referenciais citados para implicar em uma renúncia de si em troca dos mesmos. Quer dizer, salvar-se em relação ao perigo de não ser salvo/a das mesmas coisas que se utiliza como base para se salvar. Nesse sentido, diz Foucault (2010) que

De todo modo, temos aí, nesse jogo entre a salvação que nós mesmos operamos e aquele que nos salva, admitindo o ponto de deflagração de certas teorias e análises que conhecemos bem. De sorte que, através desses três elementos – o caráter binário, a dramaticidade de um acontecimento e a operação com dois termos –, a salvação, para nós, é sempre considerada como uma ideia religiosa. (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Esses procedimentos acabam por se tornar sistemas que devem ser seguidos a risca para que este mesmo sistema possa continuar a “acontecer”. Entende a jogada traiçoeira e bem realizada dessa situação? Ela se torna mantenedora de si com a justificativa de se manter e chama, a esta situação de acontecimento de salvação. É uma das situações que nesta mesma aula de Foucault (2010, p. 166) é trazida a tona para analisar a salvação é que “Salvar-se a si mesmo quererá igualmente dizer: escapar de uma dominação ou de uma escravidão; escapar de uma coerção pela qual se está ameaçado, e ser reestabelecido de seus direitos, recobrar a liberdade, recobrar a independência.”

Para caminhar a um fim neste escrito e que não implique, no entanto, um final ou conclusão de tal crítica, retomo pontualmente o relato quando fica explícito todo um projeto binário de gênero e a real dificuldade de uma pessoa, ou no caso de minha pessoa, romper com tal paradigma que nomeei mais acima de *paradigma da diferença dos corpos*.

Tornar-se lésbica foi a saída que se fez possível a mim naquele momento, por estrutura ou covardia, admitindo as relações de poder/saber que tive ou que me vi na condição de realizar. Não vejam aqui um trajeto que deva ser percorrido por pessoas trans, perpassando pelas sexualidades. Esse suposto trajeto é apenas mais uma confusão sistêmica entre “identidade de gênero” e “sexualidade”. Como também evidencio que essa não é uma relação que ocorra para a diminuição das lutas lésbicas. A questão que trago aqui não pretende transitar pela via das classificações pontuadas dessa maneira. Apenas retomo tal colocação visto que este foi o trajeto percorrido por mim, que não está em desacordo, justamente, com o *comum*, com a *multidão* já trazida aqui neste escrito.

No que diz respeito a esse *comum*, retomo que ele não está em acordo com uma universalidade das individualidades. Ele não significa nada que não esteja atrelado, necessariamente, a totalidade do corpo de cidadãos/ãs, mas no sentido de participação democrática que não se coloca, neste caso, como representativa, mas sim como tomada de decisão, atividade deliberativa e execução da decisão, não desvinculando, dessa maneira, a questão política da experiência e relato aqui exposto.

Vejo, portanto, necessidade de nos atentarmos para as diferenças entre tais conceitos, inclusive para desnaturalizarmos o padrão sexo/gênero. De acordo com Preciado (2011)

A sexopolítica é uma das formas dominantes da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. Com ela o sexo (os órgãos chamados “sexuais”, as práticas sexuais e também os códigos da masculinidade e da feminilidade, as identidades sexuais normais e desviantes) faz parte dos cálculos do poder, fazendo dos discursos sobre o sexo e as tecnologias de normalização das identidades sexuais um agente de controle sobre a vida. (PRECIADO, 2011, p. 11).

Quando, portanto, problematizo um modo de vida que busca, em nome de uma liberdade preestabelecida, certa adequação ao que podemos denominar de normalização dos corpos ou, aqui estabelecido, como *biopolítica*, não faço uma crítica vazia de possibilidades de vida. Ao contrário, com o relato pretendi evidenciar uma possibilidade realizada, que a partir da fraqueza entre o enfrentamento do (cis)tema e a resistência a esse mesmo (cis)tema, culminou na própria vida experienciada.

Tal vida, podendo ser lida, vista, vivida, como vida trans, sendo pseudotestemunhada como tal, traz a tona, a meu ver, uma *ruptura ética* da qual podemos retomar toda a discussão, agora não como fraqueza exposta de um algo que não consegue se firmar sistematicamente, mas como *éthos* filosófico que teve condições, a partir de uma fraqueza preestabelecida (cis) tematicamente, vivenciar um acontecimento rompendo com sua *menoridade* ao mesmo tempo em que gerando tal ruptura ética frente os procedimentos bipolíticos aos quais foi remetida.

Este não pretende ser um modelo a ser seguido, mas não é possível negarmos o *comum* existente em tal relato. Se aos 17 anos minha vida era santa, aos 31 pude, enfim, experienciar minha vida como revolucionária.

REFERÊNCIAS

A IDEIA DO COMUM. Christian Laval, Pierre Dardot e Christian Dunker [áudio original]. TV Boitempo. *Youtube*, 11 out de 2017. 1:48:11. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7nu_bjoXuus&t=1183s. Acesso em: 14 dez. 2017.

AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BUTLER, Judith. O que é a Crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n.22, p. 159-179, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FALCHI, Cinthia Alves. *Pensando a dimensão erótica na educação*. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

FOUCAULT, Michel. ?Qué es la ilustración? *Actual*, n. 28, 1994. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15889/1/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981–1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?* Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. 1784. Disponível em: http://www.uesb.br/eventos/emkant/texto_II.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984. (Círculo do Livro).

PRECIADO, [Paul] Beatriz. Multidões Queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 11-20, jan.-abr., 2011.

PRECIADO, [Paul] Beatriz. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? *Civitas*, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 272–284, maio/ago. 2014.

MARCO SOBRE EL ANTI-RACISMO, LA ANTI-
OPRESIÓN Y LA EQUIDAD: LOS FACTORES
DETERMINANTES DE LA SALUD Y LAS INEQUIDADES
PERSISTENTES EN LOS SERVICIOS PRESTADOS A LOS
SOBREVIVIENTES DE VIOLENCIA EN CANADÁ

Monica Riutort
Sandra Rupnarain
Leena Masoud

ANTECEDENTES

El Instituto Peel sobre Prevención de la Violencia (PIVP) es una iniciativa de colaboración interdisciplinaria e intersectorial entre agencias en la Región de Peel, en la provincia de Ontario, Canadá, que trabaja para erradicar todas las formas de violencia.

Este texto foi originalmente publicado em: MASOUD, Leena. Framework on Anti-Racism, Anti-Oppression and Equity: Factoring the Determinants of Health on Services Deliver for Survivors of Violence in Canada: Persisting inequities in the organization of service of survivorsof violence in Canada. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, v. 3, n. 2, p. 25-42, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2017.v3.n2.03.p25>.

OBJETIVOS DEL INSTITUTO

Los objetivos del instituto son participar en el análisis de políticas acerca de las respuestas actuales a la violencia y conducir investigaciones de acción académica y participativa sobre las mejores prácticas para el tratamiento y la prevención de la violencia. Además, el instituto mejora las capacidades de las agencias de base comunitaria mediante el desarrollo de herramientas de evaluación de programas para asegurar que los sobrevivientes de la violencia tengan acceso a servicios y a apoyos interdisciplinarios ininterrumpidos.

CÓMO LOGRAR LOS OBJETIVOS

Para alcanzar los objetivos, PIVP moviliza recursos y sectores regionales con experiencia en las áreas de formulación de políticas, programas y servicios, desarrollo e implementación, defensa comunitaria, y desarrollo y evaluación. Además, utiliza el desarrollo de recursos humanos, programas y servicios innovadores, desarrollo comunitario participativo, análisis de políticas y metodologías de evaluación con el objetivo de minimizar la disparidad entre los subgrupos de población, asegurando la justicia y el acceso a los servicios y programas, y reduciendo la violencia. La colaboración estrecha entre los proveedores de servicios e individuos que han vivido alguna experiencia de violencia es esencial, junto con el establecimiento de un liderazgo centrado en la prevención de esta.

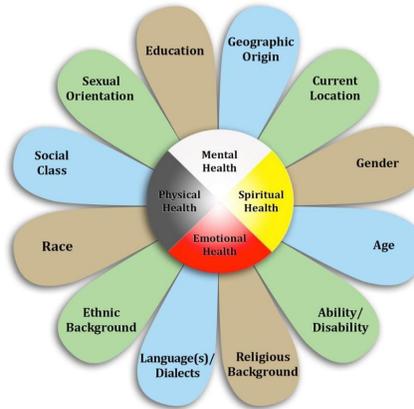
El instituto reconoce que las desigualdades están presentes en la vida cotidiana de las personas en la Región de Peel, y que las agencias de servicios sociales y de salud aún no han podido eliminar las inequidades observadas en las diferentes poblaciones de esta región. La diversidad es una característica prominente de la Región de Peel, que incluye las ciudades de Mississauga, Brampton y Caledon. Según el censo más reciente de 2011 proporcionado por el Centro de Datos de Peel (*Peel Data Center - PDC*), Peel tiene una población de 1.3 millones, la segunda más alta de Ontario, donde el 50% son inmigrantes y el 56.8% son minorías visibles (PDC, 2011). Los principales países de nacimiento de los inmigrantes son India, China, Pakistán y Filipinas; por ejemplo, el 52.5% de los inmigrantes recién

llegados a Brampton nacieron en la India, y los residentes de Mississauga tienen un promedio de 3.7 etnias (PDC, 2011). Asimismo, se hablan ocho idiomas diferentes, además del inglés y el francés, en las casas de Peel; punjabi es el idioma principal en Brampton, urdu en Mississauga, e italiano en Caledon (PDC, 2011). La diversidad observada en Peel requiere un enfoque multifacético para brindar servicios sociales y de salud, teniendo en cuenta las experiencias y necesidades únicas de cada individuo o grupo. En última instancia, dichos esfuerzos tienen como objetivo hacer de la Región de Peel una sociedad más justa y equitativa.

INTRODUCCIÓN A LOS DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD Y EL BIENESTAR.

Las condiciones de vida influyen enormemente en la salud individual y general de la población. Las condiciones de vida de las personas incluyen dónde nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen (OMS, 2012). Estos factores sociales están moldeados por la distribución del dinero, los recursos y el poder a nivel local, nacional y global y, en última instancia, son los determinantes de la salud y el bienestar. Los determinantes sociales de la salud y el bienestar pueden clasificarse como distales, intermedios y proximales. Los distales se refieren a los factores históricos, sociales, políticos y económicos que afectan los resultados de salud, mientras que el término intermedio se refiere a las infraestructuras, sistemas, recursos y capacidades de la comunidad que afectan a los resultados de salud. Por último, los factores proximales son los más inmediatos para el individuo, como los comportamientos de salud y el entorno físico y social (READING; WIEN, 2009). Como se ve en la figura que se presenta a continuación, los determinantes sociales pueden afectar la salud en múltiples niveles: físico, mental, espiritual, emocional (READING; WIEN, 2009). La complejidad de estos determinantes sociales se refiere a que pueden crear problemas de salud que, si no se abordan, pueden conducir a mayores dificultades sociales.

Figura 1 - Determinantes sociales de la salud y el bienestar.



GÉNERO

El género se ha convertido en una base subyacente para la discriminación en muchas sociedades (OMS, 2010). Lamentablemente, las mujeres y las niñas han soportado la mayoría de los efectos negativos para la salud de los modos de masculinidad socialmente construidos, aunque los hombres y los niños también sufren consecuencias adversas para la salud (OMS, 2010).

En numerosas sociedades, las mujeres y las niñas tienen dificultades para acceder a los recursos y, por lo tanto, al poder y al prestigio social (OMS, 2010). Con demasiada frecuencia, también existen limitaciones para obtener educación, así como al acceso a empleos respetados y bien remunerados (OMS, 2010). En conjunto, estas limitaciones subrayan la desventaja social de las mujeres y su estatus social más bajo, lo que las expone a numerosos riesgos para la salud (OMS, 2010). Un estudio que utiliza análisis multivariados de los datos de la Encuesta Nacional de Salud de la Población de Canadá muestra las diferencias de género en la salud, medido por la salud autoevaluada, la enfermedad crónica, la angustia y la salud funcional (DENTON et al., 2004). Los determinantes psicosociales y sociales de la salud estructural fueron en general más importantes para las mujeres, mientras que los determinantes conductuales de la salud

fueron más importantes para los hombres (DENTON et al., 2004). Las desigualdades en la salud basadas en el género resultan de diferentes ubicaciones sociales de hombres y mujeres, sus diferentes conductas de estilo de vida y su número y niveles variables de estrés crónico (DENTON et al., 2004). Resulta interesante que Denton et al. (2004) notaron que las diferencias significativas de género persistían incluso después de controlar las exposiciones estructurales, de comportamiento y psicosociales.

Cuando analizamos diferencias de género, debemos también estudiar nuevas definiciones tales como. transgéneros. Transgénero es una terminología utilizada para incluir a un grupo diverso de personas que tienen una identidad de género diferente de las principales expectativas sociales (BAUER et al., 2009). Trans incluye a personas que son de género queer, transexuales, transgénero y en transición (BAUER et al., 2009). Varios estudios de investigación y evaluación de necesidades revelan los desafíos diarios que enfrenta este grupo marginado en la sociedad. Algunos de estos desafíos incluyen la capacidad de acceder a servicios de atención médica apropiados, y servicios sociales, como por ejemplo, servicios para atender dicciones, refugios para personas sin hogar y servicios en caso de agresión sexual (BAUER et al., 2009). Además, a menudo enfrentan discriminación directa y hostigamiento en instituciones y entornos sociales (BAUER et al., 2009). Las personas LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales y queer cuestionadas) son un grupo desatendido que ha aumentado sus necesidades de atención médica una vez que enfrentan mayores riesgos para su salud y bienestar en comparación con los jóvenes heterosexuales (DYSART, 2010).

RAZA

La raza se utiliza para referirse a grupos sociales que a menudo comparten una ascendencia y herencia cultural (OMS, 2010). El proceso de crear razas siendo diferentes, reales y desiguales, de manera que impacten la vida social, económica y política, se denomina racialización (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). En el proceso de construcción de la raza, un

grupo se beneficia al dominar a otros grupos; Esto puede hacerse directa o indirectamente a través de diferentes tipos de racismo.

El racismo es una preocupación para la sociedad canadiense, ya que las diferencias entre las distintas razas son evidentes en el empleo, la educación y la vivienda. Por ejemplo, la encuesta de opinión pública representativa a nivel nacional de 2010 de 1,707 participantes mostró que el 38% de todos los encuestados y el 58% de los participantes entre las edades de 18 a 24 años fueron testigos de un episodio racista el año pasado (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Además, hubo 1,332 delitos de odio denunciados a la policía en 2011, de los cuales el 52% fueron motivados por etnia o raza, y algo más de la mitad ocurrió en Ontario (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013).

RACISMO

El racismo, un determinante social de la salud, es la causa principal de las desigualdades sanitarias entre las distintas razas, expresadas a través de múltiples vías (VISSANDJEE et al., 2001; LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Por ejemplo, el racismo causa estrés, incluido el estrés de la discriminación; este impacto psicológico inicia procesos biológicos y fisiológicos perjudiciales en los sistemas endocrino, inmunológico y cardiovascular (BOURASSA et al., 2004; LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Investigaciones más extensas en el Reino Unido y los Estados Unidos han continuado encontrando grupos racializados que tienen peores resultados de salud si son comparados con grupos no racializados en términos de tasas más altas de salud deficiente, mayor tasa de mortalidad infantil, y presión arterial más alta y diabetes (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Si bien la investigación canadiense es más limitada, continúa encontrando que las enfermedades crónicas como la presión arterial alta y la diabetes son más comunes en algunos grupos racializados (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013).

El análisis de los datos de la encuesta de salud de la comunidad canadiense (CANADA, 2013) revela los peores resultados de salud para algunos grupos racializados, como el sobrepeso o la obesidad para las

personas que se identificaron como negras, la presión arterial alta para las personas que se identificaron como negras, latinoamericanas y etnias múltiples. El grupo del este o del sudeste asiático tuvo un mejor resultado de salud que los grupos no racializados en el indicador de salud del sobrepeso y la obesidad. El análisis de datos de Canadian Community Health Survey (CCHS) y de la Neighborhood Effects on Health and Well-being no mostró diferencias entre los grupos racializados y no racializados en los síntomas depresivos de la salud autoevaluada y la salud mental autoevaluada (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013).

Además, el racismo limita las oportunidades socioeconómicas para los grupos racializados. En cada provincia de Canadá, los canadienses de color experimentan un mayor desempleo, tasas de subempleo y menores ingresos (GRAHAM, 2004). La fuerza laboral fue el área más común en la que las personas informaron haber sufrido discriminación racial en un análisis de la Agencia de Estadísticas en 2002, y las tensiones en el empleo pueden hacer que las víctimas del racismo empiecen a adoptar comportamientos poco saludables como mecanismo de supervivencia (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013).

COLONIALISMO: LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN CURSO

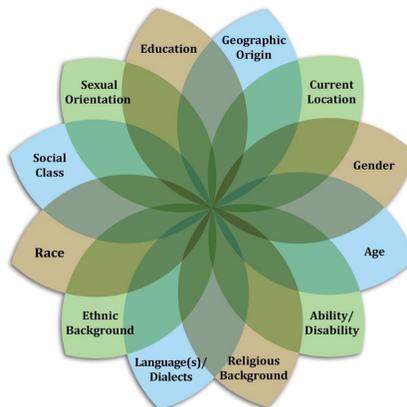
El colonialismo se define como la influencia o el control de una nación sobre un pueblo, territorio o país dependiente, y también se puede definir como la política o sistema que utiliza una nación para mantener o defender dicha influencia o control (CZYZEWSKI, 2011). El colonialismo da como resultado la exclusión social, y es el momento en que a ciertos grupos se les niega oportunidades completas e iguales para participar en la vida canadiense. Las personas que tienen más probabilidades de experimentar la exclusión social en Canadá son los aborígenes canadienses, los inmigrantes recientes, los canadienses de color, las mujeres y las personas con discapacidades físicas y mentales; varias áreas de la sociedad canadiense descuidan a estas poblaciones al limitar su acceso a los recursos económicos, sociales y culturales (MIKKONEN; RAPHAEL, 2010). Los canadienses que están excluidos socialmente tienen tasas de desempleo más altas o salarios más bajos, menos

acceso a servicios sociales y de salud, menos oportunidades educativas y menos influencia en la toma de decisiones políticas (MIKKONEN; RAPHAEL, 2010). En última instancia, la exclusión social puede desarrollar una sensación de desesperanza, impotencia y depresión, lo que reduce aún más las posibilidades de inclusión en la sociedad (MIKKONEN; RAPHAEL, 2010). Por otro lado, una red de seguridad social puede ser ventajosa para la salud; proporciona numerosos tipos de programas, beneficios y apoyo para proteger a las personas durante los cambios de la vida que afectan la salud (MIKKONEN; RAPHAEL, 2010).

INTERRELACIÓN DE LOS DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD Y EL BIENESTAR

Aunque la Figura 1 ha ayudado a arrojar luz sobre algunos determinantes sociales muy importantes de la salud, no logra captar la complejidad de las experiencias de vida causadas por las múltiples identidades sociales de los individuos, que interactúan, y las relaciones de poder. No identifica una lista completa de determinantes en un orden de clasificación, ni define cómo debe interpretarse y medirse cada determinante en una política y estudios de investigación (HANKIVSKY; CHRISTOFFERSEN, 2008). Como resultado, todavía falta una comprensión sana de las disparidades injustas en la salud y las desigualdades sociales.

Figura 2 - Interrelación de los determinantes sociales de la salud y el bienestar.



Este análisis de la relación entre los determinantes sociales y de la salud es muy general. Se necesita una comprensión de las múltiples identidades sociales que se entrelazan (por ejemplo, raza, género, estatus socioeconómico, violencia) que contribuyen a las discrepancias de salud para las poblaciones que han sido especialmente oprimidas históricamente, y una comprensión de cómo los sistemas de privilegio y opresión que resultan en racismo, sexismo y otras desigualdades se cruzan en el nivel macro-estructural y micro-estructural para mantener las disparidades (BOWLEG 2012; COLE 2009; VIRUELL-FUENTES et al., 2012).

Podemos decir que el estado general de salud y bienestar de un individuo no se puede determinar considerando solo un factor de la salud y el bienestar, sino que, para comprender completamente el estado de un individuo, los múltiples determinantes que impactan al individuo deben ser reconocidos, como se refleja en la Figura 2. La pregunta clave que tenemos que hacer sería: ¿Quién tiene poder y control sobre quién? En la sociedad canadiense, el poder de influir en las normas sociales ha residido en hombres blancos, heterosexuales y de clase media sanos; por lo tanto, los valores eurocéntricos o la cultura blanca han sido la norma impuesta con todos los otros grupos (HANKIVSKY; CHRISTOFFERSEN, 2008). La interrelación requiere mirar a los grupos históricamente oprimidos y marginados (minorías raciales, mujeres, personas de bajos ingresos y discapacidades) dentro de sus propios contextos, en lugar de preguntarse cuán lejos se han desviado de las normas de las personas de clase media-blanca (BOWLEG, 2012).

INTERRELACIÓN Y VIOLENCIA

Aunque en general se acepta que el abuso contra las mujeres ocurre en diferentes clases sociales, razas, regiones geográficas y sociedades diversas (GILL; THERIAULT, 2005; JEWKES, 2002; MICHALSKI, 2004), un análisis más detallado de la compleja relación entre la violencia y otros factores sociales muestra que algunas mujeres corren un mayor riesgo debido a opresiones sistémicas como el sexismo y el clasismo. En un esfuerzo por lograr una comunidad saludable para todos, es necesario abordar la prevención de la violencia, especialmente contra las

mujeres. Realizar una comprensión más profunda entre la violencia y los determinantes sociales de la salud y el bienestar es esencial para brindar servicios más equitativos que sean apropiados para las necesidades de cada individuo en nuestra comunidad.

INTERRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RAZA

El racismo y el género están interrelacionados de tal manera que una identidad, por si misma, no da cuenta de explicar los resultados desiguales sin una comprensión de la interrelación relativa una de la otra. Basado en otro estudio, pertenecer a una minoría étnica se mostró un mayor riesgo que las otras construcciones sociales de género e ingresos, y ser mujer se mostró un mayor factor de riesgo que el bajo ingreso (WAMALA et al., 2009). Ser de una minoría y mujer tenían un mayor impacto en la salud que en el nivel de ingresos.

El sexismo y el racismo también son factores influyentes en las oportunidades de empleo. Por ejemplo, en comparación con los hombres canadienses, las mujeres canadienses tienen menos probabilidades de ser empleadas y, en la edad de prejubilación de 55-64 años, sus ingresos son apenas un poco más de la mitad que el de los hombres (CANADA, 2005). Cuando la raza se entrelaza con el género, crea tasas aún más altas de desempleo entre las mujeres indígenas, afrocanadienses e inmigrantes. Las tasas de pobreza relativamente más altas de las mujeres son el resultado de sistemas estructurales inadecuados de la sociedad canadiense. El estrés crónico de la pobreza, combinado con el estrés cotidiano del racismo, el sexismo y los impactos del colonialismo tienen un grave impacto negativo en la salud física y mental.

INTERRELACIÓN ENTRE GÉNERO, RAZA Y VIOLENCIA

La desafortunada experiencia de la violencia doméstica se basa principalmente en el género y también en otros factores determinantes de la salud y el bienestar, como la situación socioeconómica. Para todos los países del mundo, la violencia es un importante problema de salud

pública (DAHLBERG; KRUG, 2002). Según el Informe mundial sobre la violencia y la salud (2002) de la Organización Mundial de la Salud, la violencia por parte de un compañero o esposo es la forma más común de violencia contra las mujeres; mientras que la violencia por parte de extraños o desconocidos es la forma más común de violencia entre los hombres. La violencia contra las mujeres incluye comportamientos como el acoso, el acoso sexual, los matrimonios forzados, la violencia doméstica, la violación, el tráfico y la mutilación genital femenina. Si bien las formas de violencia también pueden afectar a los hombres, las mujeres siguen siendo las principales víctimas de estos abusos, por lo que hacen del género un determinante clave de la violencia para la salud. Si bien no hay debate sobre las consecuencias negativas de la violencia en la salud general de las mujeres, existe controversia sobre el papel que juegan las desigualdades sociales en hacer que las mujeres sean más susceptibles a la violencia.

En Canadá, los miembros de grupos racializados parecen tener peores circunstancias que los miembros de grupos no racializados (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Si bien los datos muestran que los dos grupos tienen niveles de educación comparables, el análisis histórico de ingresos muestra un aumento de las desigualdades entre los dos grupos (LEVY; ANSARA; STOVER, 2013). Por lo tanto, la victimización se asocia más a las poblaciones que están social y económicamente aisladas, como es el caso de las personas de color que están representados de manera desproporcionada en las comunidades socialmente desfavorecidas (RENNISON; PLANTY, 2003). La literatura actual también muestra la violencia de pareja o la violencia doméstica como una preocupación seria entre la comunidad aborigen y especialmente para las mujeres aborígenes (CAMPBELL, 2007; PALETA, 2008; WOOD; MAGEN, 2009). En Canadá, los aborígenes tienen tres veces más probabilidades de ser víctimas de violencia conyugal, lo que no sugiere que sea más inherente a su cultura, sino que más bien indica el estado de opresión y desfavorecimiento que padecen en Canadá (GILL; THERIAULT, 2005). La dominación masculina de las sociedades y el contexto histórico del colonialismo han contribuido a la opresión de las mujeres aborígenes (MOFFITT et al., 2013). La colonización introdujo la naturaleza patriarcal de la sociedad norteamericana entre las comunidades aborígenes, lo que eliminó a los aborígenes de su cultura

igualitaria establecida que ofrecía a hombres y mujeres el mismo poder en la economía. En la sociedad postcolonial, sin embargo, los hombres aborígenes tuvieron dificultades para imponer el patriarcado en medio de la desaceleración socioeconómica, ya que las mujeres se convirtieron en las principales asalariadas (MOFFITT et al., 2013).

La relación entre los determinantes sociales de la salud y la victimización de las mujeres es compleja. No hay un factor determinante de la salud que esté más relacionado con la violencia contra las mujeres, sino que múltiples factores determinantes de la salud están entrelazados para crear circunstancias que acaben en violencia doméstica. Por ejemplo, los impactos directos e indirectos en la salud de la violencia de pareja están mediados por factores como el estrés, el apoyo social y las agencias de cuidado personal (PLICHTA, 2004). Sin embargo, el género es un factor clave que no se puede ignorar para comprender el vínculo entre la violencia y los resultados de salud.

Para empezar, las intervenciones de los proveedores de servicios deben abordar la victimización desde una dirección causal o consecuente. Cuando una mujer accede al apoyo económico, es posible que también deba implementarse un sistema de derivación a una agencia de servicios sociales, ya que su declive en el estatus económico puede deberse a la victimización. Por otro lado, las agencias que atienden a mujeres de bajo estatus socioeconómico deben tener en cuenta la victimización como una posibilidad causal de su estatus y deben estar preparadas para proporcionar referencias a una agencia de servicios sociales (BYRNE et al., 1999). Por lo tanto, puede ser más beneficioso para una mujer recibir apoyo social y económico simultáneamente con la esperanza de prevenir la revictimización.

APLICACIÓN DE LA INTERRELACIONALIDAD A UN NUEVO MARCO DE EQUIDAD DE LOS DETERMINANTES DE LA SALUD Y EL BIENESTAR

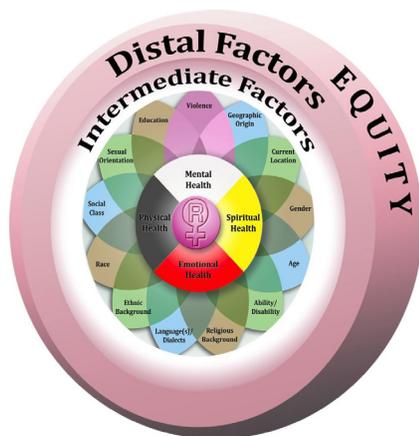
La desigualdad es simplemente la diferencia entre individuos o grupos de población, y puede no ser necesariamente injusta. Sin embargo, cuando estas diferencias entre individuos y grupos de población son evitables, hace que esas diferencias sean injustas. Esta desigualdad injusta se define como inequidad. Por ejemplo, las mujeres generalmente viven más

que los hombres, lo que probablemente se debe a las diferencias biológicas de sexo; por lo tanto, esto no es injusto. Sin embargo, en los casos en que las mujeres tienen la misma o menor esperanza de vida que los hombres, la inequidad persiste debido a que las condiciones sociales reducen la aparente ventaja natural de longevidad de las mujeres (OMS, 2007). Las desigualdades son percibidas a través de los determinantes sociales de la salud y el bienestar y son mantenidas mediante una distribución desigual de los recursos económicos y sociales, junto con el poder y el prestigio en las jerarquías sociales. Se debe hacer una distinción entre los factores sociales que influyen en la salud y el bienestar y la distribución de los determinantes sociales que se produce a través de los procesos sociales (BRYANT et al., 2011). Esta distinción es esencial porque incluso después de que se hayan hecho mejoras en la salud y en los determinantes de la salud, las disparidades sociales persisten (GRAHAM, 2004).

Por ejemplo, en los últimos treinta años se han visto grandes mejoras en los determinantes de la salud, como el descenso de las tasas de tabaquismo y el aumento del nivel de vida, y mejoras en la salud de las personas, como la esperanza de vida. Sin embargo, estas mejoras no han roto la asociación entre desventaja social y muerte prematura, ni el mayor vínculo entre la posición socioeconómica y la salud (GRAHAM, 2004). Se necesita un análisis más profundo para comprender las inequidades en salud observadas en las poblaciones, que no se reflejan en el modelo determinante de la salud representado en las figuras 1 y 2.

El siguiente Marco de Equidad de los Determinantes de la Salud y el Bienestar prioriza el género y la raza como determinantes clave de la salud que juntos juegan un papel central en las experiencias de la vida cotidiana de un individuo. El género y la raza a menudo no pueden ser ignorados en la intersección de otros determinantes sociales de la salud y el bienestar. Además, la interrelación de cualquier determinante proximal, intermedio y distal debería redundar en una salud óptima en todos sus aspectos: física, emocional, espiritual y mental. La interrelación de los determinantes sociales en este modelo indica una variedad de experiencias que pueden resultar de diferentes experiencias de la vida. Por lo tanto, todas las experiencias de vida son igualmente valiosas y deben abordarse por igual en la comunidad.

Figura 3 - Marco de equidad



Monica Riotto, Peul Institute on Violence Prevention, 2015
Adapted from: Integrated Life, Contexts and Social Determinants Model of Abnormal Health, Charlotte Lippert 2009

Áreas para aplicar el marco

ORGANIZACIONES DE SERVICIOS SOCIALES Y DE SALUD.

Las organizaciones de servicios sociales y de salud tienen la intención de eliminar las injusticias sociales en sus comunidades. Si bien la intención de las organizaciones es ser imparcial y brindar un servicio justo a todas las personas que buscan su asistencia, es importante tener en cuenta que tales organizaciones no existen en el vacío y son vulnerables a la adopción indirecta de sistemas de opresión que están presentes en la sociedad más amplia a la que pertenecen y sirven (COLLINS; BARNES, 2014). Si las organizaciones se estructuran internamente de acuerdo con sistemas de dominación como el racismo, el clasismo y el sexismo y adoptan las normas y valores de la cultura dominante en sus políticas y prácticas organizacionales, no pueden promover con éxito servicios que reflejen el empoderamiento, la diversidad y la justicia social sostenible. (PERKINS et al., 2007; COLLINS; BARNES, 2014). Como consecuencia de no observar sus desigualdades internas, Collins y Barnes (2014) afirman que la salud y el servicio humano pueden “alienar, silenciar y crear una necesidad continua de servicios en las comunidades marginadas (p.74).” Para que esto sea prevenible, las organizaciones deben analizar detenidamente cómo permiten el acceso a los servicios, coordinar la atención y brindar

atención continua de acuerdo con los principios de equidad en todos los factores determinantes de la salud y el bienestar.

ACCESO

De acuerdo con la Red de Integración de Salud Local de Ontario (2014), la accesibilidad es “la capacidad, oportunidad y medios para abordar, consultar y utilizar los servicios y la estructura de una organización”. La equidad en el acceso implica que cada individuo en la comunidad tiene la capacidad, los medios y la oportunidad de obtener los servicios humanos y de salud necesarios, independientemente de su género, raza, origen étnico, condición socioeconómica, religión u otras estructuras o circunstancias socialmente creadas. Desafortunadamente, las barreras para acceder a la atención médica están llenas de prácticas opresivas que están incrustadas en opresiones sistémicas como el racismo, el sexismo y el clasismo; en conjunto, operan “dentro de sistemas de servicio público complejos, con sus redes inherentemente densamente conectadas” (MCGIBBON; MCPHERSON, 2011, 76).

Al limitar el acceso equitativo a los recursos en una población, la salud sufrirá inevitablemente en algunas poblaciones más que en otras (OMS, 2007). En todos los grupos sociales hay diferencias en los niveles de estrés, frustración, privación y acceso a los recursos para enfrentar las circunstancias negativas de la vida. Se argumenta que, si bien las personas con posiciones socioeconómicas más altas tienen acceso a más recursos para enfrentar mejor los factores estresantes de la vida, las personas de nivel socioeconómico más bajo carecen de dichos recursos, lo que hace que se vean más afectadas por los eventos negativos de la vida (WINERSJO et al., 2012). Dichas diferencias en el acceso a los recursos también pueden ayudar a explicar por qué las víctimas de violencia de bajo estatus socioeconómico reportan mayores probabilidades de mala salud que las de alto estatus socioeconómico (WINERSJO et al., 2012). Además, el racismo también restringe el acceso a la atención. Por ejemplo, los afrocanadienses y los canadienses aborígenes enfrentan barreras continuas en el acceso a

la atención que incluye la discriminación y el racismo (MCGIBBON; BASSETT 2008; FISH, 2007; KARLSEN; NAZROO, 2002).

Las intervenciones dirigidas a aumentar el acceso a los recursos materiales a grupos históricamente marginados son un esfuerzo requerido para abordar la opresión histórica y promover el bienestar de la comunidad. A pesar de este esfuerzo, las desigualdades han persistido debido al hecho de que los grupos e instituciones dominantes controlan cómo, cuándo y si los grupos marginados acceden a los recursos a través de los programas y políticas que reflejan sus valores y experiencias (COLLINS; BARNES, 2014). Esencialmente, se necesita una mirada cercana a los procesos de estos sistemas opresivos y cómo los determinantes de la salud y el bienestar operan dentro de ellos en lugar de solo mirar las consecuencias de los sistemas opresivos como la discriminación, las tasas de disparidad en la salud, etc. El primero nos ayudará a comprender mejor las desigualdades persistentes entre los diferentes grupos de una población.

CONTINUIDAD Y COORDINACIÓN DE ATENCIÓN Y SERVICIOS.

La continuidad de la atención y los servicios es la forma en que una persona experimenta una serie de cuidados / servicios durante un período de tiempo de manera vinculada y coherente; esto ocurre cuando se conectan elementos separados y distintos de atención / servicio, que se mantienen y respaldan a lo largo del tiempo (HAGGERTY et al., 2013). Sin embargo, la segmentación de la prestación de atención y la segmentación de la prestación de servicios ha aumentado rápidamente debido a los cambios en los tratamientos y especializaciones, lo que hace que las personas busquen atención de diversos tipos de proveedores en diversos tipos de entornos. Como resultado, un mayor interés en la continuidad de la atención / servicio se debe a preocupaciones consideradas en casos como el centrado en el cliente, la calidad de la atención / servicio en casos y afecciones crónicas o a largo plazo, y la fragmentación en la prestación de atención y servicios (GULLIFORD; NAITHANI; MORGAN, 2006).

Diferentes organizaciones han definido la continuidad de la atención / servicio en varias perspectivas; mientras que algunas definiciones

se concentran en la relación entre pacientes, médicos, clientes y proveedores de servicios a lo largo del tiempo, otras lo definen en términos de coordinación y coherencia entre diferentes entornos y diferentes miembros del personal (GULLIFORD; NAITHANI; MORGAN, 2006). La continuidad de la atención y el servicio se refiere esencialmente a la calidad de la atención, que se basa en la orientación al cliente. Para garantizar una continuidad satisfactoria de la atención y los servicios para todos los grupos de personas, la equidad es un valor importante que no se puede pasar por alto cuando se brinda la mejor calidad de atención posible. Las numerosas definiciones de continuidad de la atención revelan dos conceptos básicos: la continuidad de la atención como “relación de cuidado continuo” y la continuidad de la atención como un “servicio continuo” (GULLIFORD; NAITHANI; MORGAN, 2006).

La relación de cuidado continuo es donde el proveedor de servicios principal se enfoca en las necesidades de un cliente a quien él o ella pueden conocer bien y el enfoque es el cuidado interpersonal. Se centra en la calidad de la relación cliente-profesional. ¿En qué medida se concentran las consultas del cliente en manos de uno o de un pequeño número de profesionales? ¿Que Tan personal es el cuidado? ¿Se adapta a las necesidades individuales? ¿Hay alguna preocupación por la “persona en su conjunto”? ¿Se trata la enfermedad en el contexto de la vida del paciente?

La continuidad del aspecto de la atención se centra en la calidad del trabajo en equipo, el grado de comunicación, la coherencia y la coordinación entre diversos proveedores de servicios o especialistas; Aquí la continuidad interpersonal no es el enfoque principal (GULLIFORD; NAITHANI; MORGAN, 2006). En última instancia, la continuidad y la coordinación en la prestación de atención y servicios son valiosas si conducen a una mayor satisfacción del cliente y a resultados más equitativos en los determinantes de la salud y el bienestar.

CONCLUSIÓN

UN META CON UN ACERCAMIENTO PARTICULAR

La meta es incorporar prácticas anti opresivas y equitativas en las agencias de servicios sociales y de salud de Peel para eliminar las inequidades experimentadas por las diversas poblaciones de Peel. El objetivo se puede lograr reorganizando los servicios en Peel para que sean integrales y reflejen la diversidad de la población de esta región. El sistema actual de prestación de servicios sociales y de salud se centra en la persona canadiense promedio, blanco, y no tiene en cuenta la diversidad de experiencias de las personas de esta región.

Para lograr el objetivo, se alienta a las organizaciones sociales y de salud de Peel a hacer cuatro cosas. Primero, deben establecerse colectivamente sistemas estandarizados para recopilar datos y compartirlos; esto requerirá la recopilación de información sobre las mismas características demográficas y determinantes de la salud y el bienestar, la identificación de los mejores métodos para la recopilación de datos y el desarrollo de un procedimiento y ubicación para compartir datos y mantener la información más actualizada.

En segundo lugar, el diseño de los servicios debe reflejar la diversidad de experiencias en Peel y la diversidad demográfica revelada en los datos. Una comprensión completa de las experiencias únicas de las diversas poblaciones que vienen a buscar servicios es esencial para desarrollar los servicios más eficientes. La Figura 4 es una herramienta útil para comenzar a comprender la diversidad de experiencias en Peel. Esto comienza al desarrollar la comunicación con las poblaciones atendidas e identificando cuántos determinantes de la salud y el bienestar desempeñan simultáneamente un papel en el estado de su salud y bienestar. La comunicación debe comenzar con la población actual que recibe servicios con métodos tales como entrevistas personales, grupos de enfoque y encuestas.

Los métodos de comunicación deberían, en última instancia, ayudar a proporcionar la siguiente información: patrones de experiencias e identificación de quiénes tienen experiencias similares, capacidad para

identificar subpoblaciones según estas experiencias, determinar cuáles o cuántos determinantes de la salud y el bienestar se han relacionado para crear esa experiencia, e identificar los determinantes que tienen un impacto directo entre ellos o que tienen una relación cíclica. La comunicación con aquellos que buscan servicios debe ser un proceso continuo para identificar nuevas experiencias, para las cuales se puede proporcionar el conjunto de servicios más apropiado, junto con implementar la continuidad más adecuada para satisfacer la atención del cliente.

En tercer lugar, la capacitación del personal debe implicar cómo reconocer y gestionar la diversidad de experiencias. El personal debe estar capacitado para comprender el conjunto diverso de experiencias que los clientes pueden aportar en su organización, y cómo proporcionar el conjunto de servicios adecuados para cada uno.

Cuarto, los programas y servicios de evaluación de una organización son necesarios para determinar si se están satisfaciendo las necesidades de las diversas poblaciones y para garantizar que la Región de Peel esté trabajando para lograr una sociedad más equitativa.

REFERENCIAS

- BAUER, Greta R. *et al.* I Don't Think This is Theoretical; This is Our Lives: How Erasure Impacts Health Care for Transgender People. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, Philadelphia, v.20, n.5, p. 348– 361, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2009.07.004>.
- BOURASSA, Carrie; MCKAY-MCNABB, Kim; HAMPTON, Mary. Racism, Sexism, and Colonialism: the Impact on the Health of Aboriginal Women in Canada. *Canadian Woman Studies*, North York, v. 24, n.1, p. 23–30, 2004. Available from: <http://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/viewFile/6172/5360>. Access on: 19 May 2017.
- BOWLEG, Lisa. The Problem With the Phrase Women and Minorities: Intersectionality: an Important Theoretical Framework for Public Health. *American Journal of Public Health*, Washington, v.102, n. 7, p. 1267–1273, 2012. DOI: 10.2105/AJPH.2012.300750.
- BRYANT, Toba *et al.* Canada: A Land of Missed Opportunity for Addressing the Social Determinants of Health. *Health Policy*, Shannon, v.101, n. 1, p.44–58, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthpol.2010.08.022>.

- BYRNE, Christina A. *et al.* The Socio-Economic Impact of Interpersonal Violence on Women. *Journal of Consulting Clinic Psychology*, Washington, v.67, n. 3, p. 362–366, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.67.3.362>.
- CAMPBELL, Kathryn M. What Was It That They Lost?: The Impact of Resource Development on Family Violence in a Northern Aboriginal Community Community. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, Philadelphia, v.5, n.1, p.57-80, 2007. DOI: 10.1300/J222v05n01_04.
- CANADA. Canadian Centre For Justice Statistics. K. AuCoin (ed.). *Family Violence in Canada: A Statistical Profile*. 14 Jul. 2005. Available from: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050714/dq050714a-eng.htm>. Access on: 23 June 2018.
- CANADA. Statistics Canada. *Canadian Community Health Survey: Annual Component (CCHS)*. 2013. Available from: <http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2sv.pl?function=getsurvey&csdds=3226&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2#a4>. Access on: 23 June 2018.
- COLE, Elizabeth R. Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, Washington, v.64, n. 3, p. 170–180, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0014564>.
- COLLINS, Leslie; BARNES, Sandra L. Observing Privilege: Examining Race, Class, and Gender In Health and Human Services. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, Portland, v.6, n.1, p. 61–83, 2014.
- CZYZEWSKI, Karina. Colonialism As a Broader Social Determinant of Health. *The International Indigenous Policy Journal*, London, v.2, n.1, 2011. Available from: <http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol2/iss1/5>. Access on: 18 May 2017.
- DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violence: A Global Public Health Problem. In: KRUG, E. G. *et al.* (ed.). *World Report on Violence and Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2002. p. 1–56.
- DENTON, Margaret; PRUS, Steven; WALTERS, Vivienne. Gender Differences In Health: A Canadian Study of the Psychosocial, Structural and Behavioural Determinants of Health. *Social Science & Medicine*, Oxford, v.58, p. 2585–2600, 2004. DOI: 10.1016/j.socscimed.2003.09.008.
- DYSART-GALE, Deborah. Social Justice and Social Determinants of Health: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, Intersexed, and Queer Youth In Canada. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Hoboken, v. 23, n.1, p. 23–28, 2010. DOI:10.1111/j.1744-6171.2009.00213.x.
- FISH, Julie. Getting Equal: The Implications of New Regulations to Prohibit Sexual Orientation Discrimination for Health and Social Care. *Diversity in Health and Social Care*, Oxford, v.4, n.3, p. 221–228, 2007.
- GILL, Carmen; THÉRIAULT, Luc. *Connecting Social Determinants of Health and Woman Abuse: A Discussion Paper*. 2nd Atlantic Summer Institute on Healthy and

Safe Communities. Finding Common Ground: Creating a Healthier and Safer Atlantic Canada. University of New Brunswick, Canada. Aug. 23-26, 2005.

GRAHAM, Hilary. Social Determinants and Their Unequal Distribution: Clarifying Policy Understandings. *The Milbank Quarterly*, Hoboken, v.82, n.1, p. 101–124, 2004. DOI: 10.1111/j.0887–378X.2004.00303.x.

GULLIFORD, Martin; NAITHANI, Smriti; MORGAN, Myfanwy. What is ‘Continuity of Care’? *Journal of Health Services Research and Policy*, London, v.11, n.4, p. 248–250, 2006. DOI: 10.1258/135581906778476490.

HAGGERTY, Jeannie L. et al. Experienced Continuity of Care When Patients See Multiple Clinicians: A Qualitative Metasummary. *Annals of Family Medicine*, Leawood, v. 11, n. 3, p. 262–271, 2013. DOI: 10.1370/afm.1499.

HANKIVSKY, Olena; CHRISTOFFERSEN, Ashlee A. Intersectionality and the Determinants of Health: A Canadian Perspective. *Critical Public Health*, Abingdon, v. 18, n. 3, p. 271–283, 2008. DOI: 10.1080/09581590802294296.

JEWKES, Rachel. Intimate Partner Violence: Causes and Prevention. *Lancet*, London, v. 359, n. 9315, p. 1423–1429, 2002. DOI: 10.1016/S0140–6736(02)08357–5.

KARLSEN, Saffron; NAZROO, James Y. Relation Between Racial Discrimination, Social Class, and Health Among Ethnic Minority Group. *American Journal of Public Health*, Washington, v.92, n. 4, p. 624–631, 2002. DOI: 10.2105/AJPH.92.4.624.

LEVY, Jennifer; ANSARA, Donna; STOVER, Andi. *Racialization and Health Inequities In Toronto*. Toronto Public Health, Oct. 2013. Available from: <https://www.toronto.ca/legdocs/mmis/2013/hl/bgrd/backgroundfile-62904.pdf>. Access on: 18 May 2017.

MCGIBBON, Elizabeth; BASSETT, Raewyn . *Barriers in Access to Health Services for Rural Aboriginal and African Canadians: A Scoping Review*. Preliminary Report to Canadian Institute of Health Research, 2008.

MCGIBBON, Elizabeth; MCPHERSON, Charmaine. Applying Intersectionality and Complexity Theory to Address the Social Determinants of Women’s Health. *Women’s Health and Urban Life*, Scarborough, v.10, n. 1, p. 59–86, 2011. Available from: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27217/1/10.1_mcgibbon_mcperson.pdf. Access on: 23 June 2018.

MICHALSKI, Joseph H. Making Sociological Sense out of Trends in Intimate Partner Violence. *Violence Against Women*, London, v.10, n. 6, p. 652–675, 2004. DOI: 10.1177/1077801204265018.

MIKKONEN, Juha; RAPHAEL, Dennis. *Social Determinants of Health: The Canadian Facts*. Toronto: York University School of Health Policy and Management, 2010.

MOFFITT, Pertice *et al.* Intimate Partner Violence in the Canadian Territorial North: Perspectives From a Literature Review and a Media Watch. *International Journal of Circumpolar Health*, Oulu, v. 72, n. 21209, p. 215–221, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.3402/ijch.v72i0.21209>.

ONTARIO LOCAL HEALTH INTEGRATION NETWORK. *Building Health Equity Capacity in the Mississauga Halton LHIN: Health Equity Glossary*. Mississauga Halton Health Equity Glossary, Sep. 2014. Available from: <http://www.mississaugahaltonlhin.on.ca/-/media/sites/mh/Primary%20Navigation/GoalsAchievement/Program%20Area%20and%20Initiatives/Health%20Equity/Health%20Equity%20Glossary.pdf?la=en>. Access on: 19 May 2017.

PALETA, Anna. *Understanding Family Violence and Sexual assault in the Territories, First Nations, Inuit and Metis peoples*. Ottawa: Department of Justice Canada, 2008. Available from: http://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/aj-ja/rr08_1/rr08_1.pdf. Access on: 18 May 2018.

PEEL DATA CENTRE (PDC). *General Facts (2011 Census)*. 2011. Available from: <http://www.peelregion.ca/planning/pdc/data/2011-quickfacts.htm>. Access on: 23 June 2018.

PERKINS, Douglas D. *et al.* Community Organizational Learning: Case Studies Illustrating a Three-Dimensional Model of Levels and Order of Change. *Journal of Community Psychology*, Hoboken, v. 35, n. 3, p. 303–328, 2007. DOI: 10.1002/jcop.20150.

PLICHTA, Stacey B. Intimate Partner Violence and Physical Health Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, Thousand Oaks, v.19, n. 11, p. 1296–1323, 2004. DOI: 10.1177/0886260504269685.

READING, Charlotte; Fred WIEN. *Health Inequalities and Social Determinants of Aboriginal Peoples' Health*. National Collaborating Centre for Aboriginal Health, University of Northern British Columbia, 2009. Available from: http://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/46/health_inequalities_EN_web.pdf. Access on: 23 June 2018.

RENNISON, Callie; PLANTY, Mike. Nonlethal Intimate Partner Violence: Examining Race, Gender, and Income Patterns. *Violence and Victims*, New York, v.18, n. 4, p. 433–443, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1891/vivi.2003.18.4.433>.

VIRUELL-FUENTES, Edna A.; MIRANDA, Patricia Y.; ABDULRAHIM, Sawsan. More Than Culture: Structural Racism, Intersectionality Theory, and Immigrant Health. *Social Science & Medicine*, Oxford, v. 75, p. 2099–2106, 2012. DOI: 10.1016/j.socscimed.2011.12.037.

- VISSANDJÉE, Bilkis *et al.* Sex, Gender, Ethnicity, and Access to Health Care Services: Research and Policy Challenges for Immigrant Women in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, Dordrecht, v.2, n. 1, p. 55–75, 2001. DOI: 10.1007/s12134-001-1019-7.
- WAMALA, Sarah; AHNQUIST, Johanna; MANSBOTTER, Anna. How Do Gender, Class and Ethnicity Interact to Determine Health Status? *Journal of Gender Studies*, Oxon, v.18, n. 2, p. 115–129, 2009. DOI: 10.1080/09589230902812430.
- WINERSJÖ, Rocio *et al.* Violence and Self-reported Health: Does Individual Socioeconomic Position Matter? *Journal of Injury and Violence Research*, Iran v.4, n. 2, p. 87–95, 2012. DOI: 10.5249/jivr.v4i2.122.
- WOOD, Darryl S.; MAGEN, Randy H. Intimate Partner Violence Against Athabaskan Women Residing In Interior Alaska: Results of a Victimization Survey. *Violence Against Women*, Thousand Oaks, v.15, n. 4, p. 497–507, 2009. DOI: 10.1177/1077801208331245.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health*. Geneva, 2010. (Discussion Paper Series on Social Determinants of Health, 2). Available from: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/44489>. Access on: 19 May 2017.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Health Inequality, Inequity, and Social Determinants of Health. *Population and Development Review*, New York, v. 33, n. 4, p. 839–843, 2007. DOI: 10.1111/j.1728-4457.2007.00200.x.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). What Are Social Determinants of Health? Geneva, 2012. Available from: http://www.who.int/social_Determinants/en/. Access on: 19 May 2017.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *World Report on Violence and Health*. Geneva, 2002. Available from: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/. Access on: 19 May 2017.

A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA
COMPREENSÃO E ANÁLISE DOS SENTIMENTOS DO
POTENCIAL CUIDADOR DO IDOSO DEPENDENTE
PÓS ALTA HOSPITALAR¹

Sônia Aparecida Custódio

Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo

Antonio Carlos Siqueira Junior

Vanessa Baliengo de Andrade Barbosa

Pedro Marco Karan Barbosa

1 – INTRODUÇÃO

Há previsão, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1994), de que o Brasil, até o ano de 2025, será o sexto país do mundo em número de idosos. Sabe-se que ainda é grande a desinformação sobre a

¹ Versão revista e atualizada da dissertação de mestrado “Sentimentos do potencial cuidador na iminência da alta hospitalar do idoso dependente”.

saúde da pessoa idosa, as particularidades e os desafios do envelhecimento populacional para saúde pública em nosso contexto social.

As políticas públicas voltadas para a pessoa idosa trazem consigo a ideia de compartilhamento de responsabilidades com o envolvimento da família, da sociedade, da comunidade e do Estado. Em relação à família, essa responsabilidade é assumida pelo cuidador familiar que assume sozinho na tarefa de cuidar do idoso dependente.

Ao iniciar este estudo deve-se ressaltar que o processo de envelhecimento, em particular, necessita de um olhar mais apurado do poder público, para que a velhice possa ser vivenciada de forma digna, saudável e com pleno gozo de direitos e garantias civis, políticas e sociais. De fato os idosos encontram-se positivados pelas leis, entretanto enfrentam dificuldades em sua efetivação. Nesse sentido, é necessário o entendimento da pessoa idosa, como sujeito de direitos com necessidade de atenção especial, tendo em vista as previsões de crescimento desta parcela da população (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

Algumas reflexões iniciais nos levam a acreditar que a Educação em Direitos Humanos trata-se do ensino de valores, que são necessariamente aprendidos e apreendidos nas experiências da vida, nas relações que ocorrem em todos os espaços sociais: família, grupos religiosos, mídia, escolas e etc. (CUSTÓDIO; OLIVEIRA, 2016).

É extremamente necessária à reflexão dos direitos que os idosos possuem, por conta da atual situação em que nos encontramos, seja pelo fato de todos, de alguma maneira convivemos com pessoas de idade avançada, seja na família ou na sociedade em geral e pelo fato que um dia seremos idosos. Acreditamos que a partir do momento, em que se tem conhecimento de seus direitos e deveres, o convívio se torna mais harmonioso, tendo em vista que a pessoa idosa necessita de um tratamento diferenciado, principalmente, se for acometida por doenças crônico-degenerativas, que limitam física e psiquicamente, chegando ao ponto de necessitar de cuidadores. A saúde é um direito humano fundamental, além de direito social, assim é um tema que se encontra intimamente ligado ao direito à vida, para ser usufruída com dignidade,

conforme preceitua a Constituição Brasileira de 1988 (CUSTÓDIO; OLIVEIRA, 2016).

No artigo 16 do Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003, p. 1): “Ao idoso internado ou em observação é assegurado o direito a acompanhante, devendo o órgão de saúde proporcionar as condições adequadas para a sua permanência em tempo integral, segundo o critério médico”. Em segundo lugar, é preciso explicitar o que é ser cuidador de idosos, ressaltando que, na literatura, há diferentes conceitos. No presente estudo, será adotado o seguinte: cuidador é aquele que dá um suporte ao idoso, podendo ser classificado em formal – para o profissional contratado e informal – para os familiares, amigos e voluntários que prestam o cuidado não remunerado.

Independente dessa classificação verifica-se que há uma responsabilidade legal das pessoas, bem como o surgimento de um novo papel social – o cuidador informal de idosos – o qual, por vezes, acaba sendo destinado a esse trabalho em vez de ter escolhido e decidido. Essa função acaba, por vezes, sendo resultado de obrigação moral e acordos verbais entre familiares, sobrecarregando uma pessoa, gerando estresse, isolamento social, sobrecarga de funções e, ainda, solidão desencadeando problemas de saúde do próprio cuidador. Isso nos remete a pensar: Onde ficam os direitos humanos dos cuidadores informal, uma vez que estes estão invisíveis.

A pesar de o próprio Estatuto do Idoso preconizar que o hospital deve oferecer condições adequadas para a permanência do acompanhante (entenda este como futuro cuidador), sabe-se que, na realidade, nem todos os hospitais oferecem essas condições.

De qualquer forma, é certo que a família desempenha um papel importante frente à doença em pacientes idosos. Quando ela responde de forma adequada e positiva às mudanças impostas pela doença, há chances de o impacto ser menor. Nessas circunstâncias, os familiares passam a colaborar com o indivíduo doente para que enfrente as mudanças ocorridas em sua rotina de vida e as limitações advindas do próprio estado de saúde. Contrariamente, quando as famílias respondem de forma inadequada, pode surgir a confusão de papéis, ocorrendo atritos e sentimentos de iso-

lamento, que influem sensivelmente nos processos de ajuda e cuidado ao indivíduo hospitalizado (PENA; DIOGO, 2005, p. 668).

Quando alguém se depara com o papel de cuidador em sua vida, experimenta mudanças e desafios. Essa realidade deveria servir de alerta para o fortalecimento e a efetivação de políticas públicas voltadas para os idosos, alcançando não somente uma parcela deste segmento, mas um coletivo que necessita de informações, orientação e ação para fazer com que a nova situação, seja uma realidade vivenciada com menos sofrimento.

A Política Nacional do Idoso – PNI (BRASIL, 1994, p. 77) recomenda “apoio ao desenvolvimento de cuidadores informais”, ou seja, que os cuidadores informais recebam cuidados especiais, considerando que a tarefa de cuidar de um adulto dependente é desgastante e implica risco de ao cuidar se tornar doente e igualmente dependente. Fica clara, então, a importância de se fazer alguma intervenção para que o cuidador de idoso não venha também a adoecer.

Conviver com uma pessoa idosa e dependente, como é o caso do cuidador, exige uma série de aprendizagens e adaptações, que vão para além do atendimento fragmentado oferecido hoje pelos serviços de saúde. Deve-se considerar o saber popular e o científico, que, associados, podem estabelecer uma nova relação de conhecimento para auxílio ao idoso dependente, possibilitando tomadas de decisão que contemplem o atendimento à necessidade de saúde apontada para a demanda do idoso e de seu cuidador (BOHM; CARLOS, 2010, p. 212).

Considerando que estamos envelhecendo, objetivamos estabelecer a importância dos direitos humanos na compreensão e análise dos sentimentos dos acompanhantes de idosos dependentes internados ao se tornarem um potencial cuidador após a alta hospitalar de seu familiar idoso.

1.1 – O ENVELHECIMENTO E AS POLÍTICAS DE PÚBLICAS DE SAÚDE

A Constituição brasileira de 1988 considera responsabilidade da família, da sociedade e do Estado o suporte ao idoso, além do fornecimento de subsídios que garantam sua participação na comunidade, à defesa

de sua dignidade e bem-estar e a garantia do direito à vida. Novas leis e medidas foram empreendidas pelo Estado com o objetivo de proteger a pessoa idosa contra a discriminação, a violência e promover sua saúde e longevidade (MOREIRA; CALDAS 2007).

Nos anos 80, durante o processo de reformulação do Sistema Único de Saúde (SUS), inicia-se a expansão dos programas relativos à saúde dos idosos com o intuito de se trabalhar prevenção e promoção da Saúde. A organização do trabalho é, porém, centrado no atendimento médico, individual, curativo e direcionado às doenças crônico-degenerativas (MOREIRA; CALDAS 2007).

A regulamentação do SUS estabelece princípios e direciona a implantação de um modelo de atenção que priorize a descentralização, a universalidade, a integralidade da atenção, a equidade e o controle social, ao mesmo tempo, que incorpora em sua organização, o princípio da territorialidade para facilitar o acesso das demandas populacionais aos serviços de saúde.

O modelo de atenção voltado para o atendimento das condições agudas não responde, de forma definitiva, a uma situação epidemiológica marcada pelo predomínio relativo das doenças crônicas (MOREIRA; CALDAS, 2007).

Com o objetivo de reorganizar a prática assistencial, é criado, em 1994, pelo Ministério da Saúde, o Programa de Saúde da Família (PSF), tornando-se a estratégia setorial de reordenação do modelo de atenção à saúde, como eixo estruturante para reorganização da prática assistencial. Imprimindo uma nova dinâmica nos serviços de saúde e estabelecendo uma relação de vínculo com a comunidade, tende a humanizar esta prática direcionada à vigilância na saúde, na perspectiva da intersetorialidade. Atualmente não se denomina como programa e, sim, como Estratégia Saúde da Família (ESF).

A partir da regulamentação do SUS e de outras demandas dessa população que envelhece e que precisavam ser respondidas, em 1994, foi promulgada e, em 1996 regulamentada a Política Nacional do Idoso (PNI), com o objetivo de assegurar aos idosos os direitos sociais, de criar

condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. Além disso, a PNI reafirma seu direito à saúde, em todos os níveis de atendimento do SUS (BRASIL, 1994).

Em 1999, a Portaria Ministerial nº 1395 anuncia a Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI), implementada em 2006, a qual determina que os órgãos e as entidades do Ministério da Saúde, relacionados ao tema promovam a elaboração ou a readequação de planos, projetos e atividades em conformidade com as diretrizes e responsabilidades nela estabelecidas. Essa política assume o principal problema que pode afetar o idoso, a perda da sua capacidade funcional, isto é, a perda das habilidades físicas e mentais necessárias para a realização de atividades básicas e instrumentais da vida diária (BRASIL, 2006).

Vale considerar que as Atividades Básicas da Vida Diária (ABVDs) envolvem as situações relacionadas ao autocuidado, como alimentar-se, banhar-se, vestir-se, arrumar-se, mobilizar-se, manter controle sobre suas eliminações. As Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs) indicam a capacidade do indivíduo de levar uma vida independente dentro da comunidade onde vive e inclui a capacidade para preparar refeições, realizar compras, utilizar transporte, cuidar de casa, utilizar telefone, administrar as próprias finanças, tomar seus medicamentos (DUARTE; ANDRADE; LEBRÃO, 2007).

Em 2002, é proposta a organização e a implantação de Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso, pela Portaria nº 702/SAS/MS, tendo como base as condições de gestão e a divisão de responsabilidades definidas pela Norma Operacional de Assistência à Saúde (NOAS). Como parte da operacionalização das redes, no ano 2002, através da portaria 249/SAS/MS, são criadas as normas para cadastramento de Centros de Referência em Atenção à Saúde do Idoso (BRASIL, 2002).

Em 2003, é sancionado o Estatuto do Idoso, elaborado com intensa participação de entidades que defendem os interesses dos idosos. O Estatuto amplia a resposta do Estado e da sociedade às necessidades da população idosa, mas não traz consigo meios para financiar as ações propostas. O Capítulo IV do Estatuto refere-se ao papel do SUS na garantia

da atenção à saúde da pessoa idosa de forma integral e em todos os níveis de atenção (BRASIL, 2003).

Embora a legislação brasileira relativa aos cuidados da população idosa seja bastante avançada, a prática ainda é insatisfatória. A vigência do Estatuto do Idoso e seu uso como instrumento para conquista de direitos dos idosos, a ampliação da Estratégia Saúde da Família, que revela a presença de idosos e famílias frágeis e em situação de grande vulnerabilidade social, e a inserção ainda incipiente das Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso tornaram necessária a readequação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (BRASIL, 2006).

Em 2006, por meio da Portaria 399/GM, foi publicado o documento das Diretrizes do Pacto pela Saúde, que contempla o Pacto pela Vida. Nesse documento, a saúde do idoso aparece como uma das seis prioridades pactuadas entre as esferas de governo, sendo apresentada uma série de ações que visam, em última instância, à implementação de algumas diretrizes da Política Nacional de Atenção à Saúde do Idoso. A meta final deve ser uma atenção à saúde adequada e digna para todos os idosos, principalmente para aquela parcela da população idosa que teve, por uma série de razões, um processo de envelhecimento marcado por doenças e agravos que impõem sérias limitações ao seu bem estar (BRASIL, 2006).

1.2 – A NÃO EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS IDOSOS E DE SEUS CUIDADORES

O tema, direitos humanos da pessoa idosa, merece uma reflexão que se faz extremamente necessária pela situação em que todos nos encontramos, ou seja, pelo fato de que todos convivemos com pessoas idosas seja na família ou na sociedade em geral e que um dia todos serão idosos se vivermos até a terceira idade.

Acreditamos, que a partir do momento em que conhecemos os nossos direitos, a convivência poderá se torna mais harmoniosa, se levarmos em conta que a pessoa idosa necessita de um tratamento diferenciado,

principalmente se já tiver instalado em seu organismo alguma doença crônico-degenerativa, que deixa limitações físicas e psíquicas.

Hoje em dia são prezados valores, como o individualismo, o imediatismo e, sobretudo, a capacidade funcional do corpo, é preciso que a problemática do envelhecimento esteja cada vez mais presente nas discussões acerca dos direitos do homem e do cidadão. Da mesma forma, a efetivação dos direitos da pessoa idosa, se faz importante, para além do normativo, pois somente esses direitos escritos na letra morta da lei, através da Constituição Federal, Política Nacional do Idoso, Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa e do Estatuto do Idoso, não assegura, de imediato, uma velhice tranquila, vinculada à melhoria das condições de vida e saúde (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

Os direitos humanos têm dois documentos, que são considerados importantes: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esses documentos são de grande relevância na tentativa de universalização dos direitos, mas conquistá-los representa um processo de muita luta. Além disso, o *status* de cidadão, paulatinamente foi configurando os indivíduos como portadores de direitos e não apenas de deveres (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

A necessidade urgente de proteção dos direitos, para sua efetivação, atinge todo rol de direitos fundamentais aos indivíduos, mas principalmente, os direitos sociais, que necessita de um aparato estatal que os regule, controle e proteja. Essa tarefa se torna mais difícil nos dias atuais, num mundo globalizado e administrado em grande parte pela política neoliberal, que prega um estado mínimo para sociedade civil, e a maximização para influencia do capital/mercado (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

Os idosos que pertencem a uma faixa etária de maior fragilização necessitam de cuidados e atenção diferenciada, tendo em vista o desgaste natural que o corpo sofre à medida que vamos ficando mais velhos, variando entre os indivíduos de acordo com as condições de vida, contexto social e conforme a genética de cada um. Neste momento de maior precisão é que as políticas sociais tendem a ser menos universalizantes e mais seletivas (BEAUVOIR, 1990).

Apesar das dificuldades com relação a não efetivação dos direitos, podemos dizer que as legislações como Política Nacional do Idoso, O Estatuto do Idoso e a Política Nacional de Saúde do Idoso, representa um grande avanço, no sentido de seu reconhecimento, mas é necessário se concretizar. Mas numa época como esta de “menos Estado e mais mercado”, apresentado como proposta de inovação para resolução da crise do Estado, os desafios se tornam ainda, imensos (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

Interessante notar, que os direitos humanos para pessoa idosa, interessam a todos, uma vez que pressupomos que envelheceremos. É uma luta que toda sociedade deve se inserir, principalmente pelo fato do idoso estar privatizado para família. Em seu artigo 3º, a Política Nacional do Idoso (PNI), afirma que “[...] a família, a sociedade, o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem-estar e o direito à vida” (BRASIL, 1994). Nesse sentido, a PNI reafirma direitos garantidos constitucionalmente, mas aponta “a participação da sociedade civil como espaço de efetivação de serviços e proteção social, podemos considerar o mercado, em especial, a modalidade não mercantil, como a família, e aqui se inclui o cuidador” (TEIXEIRA, 2008, p. 279).

2 – MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa que utiliza as abordagens do método qualitativo. Minayo, ao descrever o método qualitativo, refere que ele se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2013, p. 57).

Ressalta-se a importância da objetivação, isto é, do processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises, ao mesmo tempo, específicas e contextualizadas (MINAYO, 2013, p 62).

Este estudo foi realizado no município de Marília (SP), com população estimada pelo IBGE, em 2013, de 228.618 habitantes (IBGE, 2013).

Foi utilizado, como campo para coleta dos dados, um hospital de ensino – Unidade I. Trata-se de um hospital que atende à alta complexidade e é referência para o atendimento de idosos, conforme portaria nº 677 de 30 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002, p. 89). A grande maioria de pacientes está em condições críticas de saúde, com doenças crônico-degenerativas, fato que nos levou a escolher essa unidade hospitalar. Em decorrência do perfil dos pacientes, seus acompanhantes estão mais presentes durante o período de internação.

Os sujeitos deste estudo foram catorze acompanhantes com potencialidade de virem a ser o cuidador familiar e catorze idosos acometidos por patologia crônica com grau de dependência total ou parcial, que demandariam cuidados no domicílio. Considera-se dependência total, quando o idoso depende totalmente do cuidador para atender às suas necessidades de autocuidado e dependência parcial, quando necessita de ajuda para alguns cuidados ou atividades (DUARTE; ANDRADE; LEBRÃO, 2007, p. 321).

Para escolha dos sujeitos que comporiam a amostra, foram elencados os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de inclusão do paciente

- Paciente idoso internado com possibilidade de alta hospitalar;
- Ser paciente dependente de cuidados no domicílio, conforme escala de Katz et al (1963);
- Estar internado, no mínimo, há 10 dias.
- Critérios de inclusão do acompanhante
- Acompanhante aceitar participar do estudo;
- Ser acompanhante durante a internação e com possibilidade de ser o cuidador no pós-alta;
- Ter grau de parentesco com o doente;

- Acompanhante não ter limitação física e cognitiva que pudesse prejudicar a possibilidade de ser o potencial cuidador.
- Critério de exclusão do acompanhante
- Ser cuidador formal
- contratado com cursos de capacitação

Para definição do número de sujeitos a serem entrevistados, foi utilizado o critério da saturação ou de recorrência dos dados, momento esse em que a busca de novos sujeitos não acrescenta mais nenhum dado à investigação.

O instrumento de coleta dos dados foi organizado em duas partes, sendo a primeira o levantamento de dados para conhecer o perfil dos acompanhantes, identificados por idade, sexo, estado civil, escolaridade, religião e grau de parentesco. Os sujeitos da pesquisa (idosos dependentes) foram identificados por idade, sexo, estado civil e tempo de internação.

A segunda parte constou de uma entrevista cuja questão norteadora: “Quais são os seus sentimentos referentes ao processo de cuidar de idosos internados após a alta hospitalar?” foi aplicada aos acompanhantes dos pacientes internados, em horário conveniente para não prejudicar a assistência ao doente. Os que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a gravação, elas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora, levando-a a estabelecer as temáticas a serem analisadas.

Os dados qualitativos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo de Bardin. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e por objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2012, p. 51).

Procedeu-se, então, à análise temática das unidades de significação identificadas na comunicação. Com essa técnica, pode-se caminhar na direção da descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo analisado (BARDIN, 2012, p. 134–5).

Essa análise de conteúdo obedeceu às seguintes etapas: Pré-análise, Exploração do Material, Tratamento dos resultados/inferências/interpretação (BARDIN, 2012, p. 125–132).

Na primeira etapa, a pré-análise, após a transcrição na íntegra das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante do material coletado, em que o pesquisador se envolve com as falas dos sujeitos, ultrapassando as barreiras do imaginário. Após a organização do material, verificando se respondiam ao objetivo da pesquisa, deu-se a interpretação, selecionando temáticas e conceitos teóricos para análise.

Na segunda etapa, explorou-se o material. Codificaram-se os dados brutos e, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto, criaram-se as unidades de registro com recorte das entrevistas, de acordo com as falas de maior significância no material coletado.

Nessa etapa, foram estabelecidas as temáticas que têm, como objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos para o tema pesquisado.

Na sequência, na terceira etapa, os resultados obtidos foram tratados e interpretados a partir de inferências previstas no quadro teórico, ou abriram-se outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

Para efetivação do estudo, a pesquisa foi encaminhada ao Diretor Clínico do Hospital das Clínicas I e posteriormente ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Faculdade de Medicina de Marília, sendo aprovada pelo parecer CEP, de número 23091213.2.0000.5413.

3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS TEMÁTICAS

Quanto ao perfil, os 14 acompanhantes com potencial para serem os futuros cuidadores, 13 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades variando entre 32 e 68 anos. As relações de parentesco com os idosos doentes formaram um grupo distinto, sendo 8 filhas, 3 sobrinhas, 1 irmã, 1 marido e 1 esposa. Quanto à religião, 11 são católicos e 3 evangélicos. Quanto à escolaridade, há 1 analfabeta, 2 possuíam 4º ano do antigo ensino primário; 3, o ensino fundamental incompleto; 1, o ensino fundamental completo; 2, o ensino médio incompleto e 5 o ensino médio completo. Quanto ao estado civil, 7 eram casados, 1 amasiada, 4 solteiras, 1 separada e 1 divorciada.

Como se pode observar, a grande maioria das acompanhantes é casada, com grau de instrução em ensino médio, religião católica e com grau de parentesco de filhos. Esse perfil de cuidadores está em sintonia com o que se encontra na literatura, no que tange à feminização do cuidado.

Os relatos foram trabalhados à luz da pesquisa qualitativa, pela qual se buscou analisar e compreender os sentimentos dos acompanhantes. A coleta dos dados relatados permitiu a organização de três temáticas de análise, elaboradas a partir do conteúdo das entrevistas por convergência das ideias: Sentimento de solidariedade para o cuidado; Sentimento de impotência para o cuidado e Sentimento da necessidade de apoio familiar para o cuidado.

Foram expressos sentimentos diversos relatados pelos entrevistados, como amor, prazer, gratidão, falta de preparo para o cuidado, impotência, medo, recuperação da saúde, “não tem mais jeito acabou”, a importância da união familiar e um curioso sentimento de obrigação, dentre outros, o que nos possibilitou inferir as temáticas descritas acima. Passa-se à discussão, considerando as temáticas identificadas.

TEMÁTICA 1: SENTIMENTO DE SOLIDARIEDADE PARA CUIDAR

Ao iniciar a discussão da primeira temática, optamos por conceituar solidariedade e cuidar, procurando dessa forma dar sentido e

entendimento ao relatado nas descrições apontadas nos depoimentos dos entrevistados.

A princípio, busca-se conceituar solidariedade enquanto qualidade de ser solidário, laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes; adesão ou apoio à causa de outrem; sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e as responsabilidades entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o outro, solidariedade de classe, sentimento de quem é solidário; dependência recíproca (FERREIRA, 2010, p. 1957).

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Abrange, portanto, mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2004, p. 33).

Concordamos que o cuidado é inerente ao ser humano. Esse fato talvez explique os sentimentos de solidariedade que os acompanhantes em sua maioria expressam. Há uma mistura de sentimentos positivos, conforme se pode verificar abaixo:

E₁ Eu acho que o importante é ela saber que ela está sendo cuidada, que ela não tá abandonada. O primordial é isso.

E₆ Eu me sinto bem em cuidar dela, [...] fico muito feliz por estar aqui ao lado dela.

Na família, o indivíduo constrói a sua identidade e se transforma, reconhecendo esse espaço como o seu *habitat natural*. Assim, falar de família é falar da sua importância na vida do ser humano, o que se reflete nas mudanças que ocorrem na sociedade (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 105).

Dessa forma, são encontrados múltiplos modelos de família e várias são as pessoas que dela fazem parte, desempenhando diversos papéis. Mais do que garantir os direitos, conforme preconiza o Estatuto do Idoso, o papel da família tem sido de fundamental importância quando se observa o contexto no qual está inserido o idoso na saúde pública e, ainda

mais, quando ele se torna dependente de cuidados (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 105).

Muitas vezes, as filhas assumem o papel de cuidadoras por não haver outra pessoa que aceite esse papel. No caso, parece haver um sentimento de obrigatoriedade, quando se trata de filhos que deverão cuidar de seus pais dependentes, misturado com sentimentos de gratidão e cuidado para recuperação, como se pode observar na fala abaixo:

E₄ Sentimento de cuidar dele, me criou e agora eu tenho que cuidar dele [...], a gente tem que superar e fazer de tudo para pessoa ficar bem, na casa, na família, para ter a recuperação dela.

A fala nos remete à obrigatoriedade moral, imposta pelos costumes, pela cultura familiar, sem preocupação com a lei neste primeiro momento, pois, essas pessoas, ainda, são consideradas potenciais cuidadoras (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 108).

Ficou evidente que não há um preparo formal para se tornar cuidador de um familiar. Cuidar de um idoso dependente é uma situação complexa, que acarreta sobrecarga de trabalho, responsabilidades, incertezas e cansaço físico. Após a alta hospitalar, muitos são os problemas vividos pelo paciente e pela família quando, no domicílio, necessitam desenvolver tarefas de cuidados, situações antes vivenciadas junto aos profissionais de saúde do hospital.

É a partir da preocupação ou, até mesmo, da responsabilidade legal dos familiares que surge nesse processo um *novo* papel social que por vezes, acaba sendo imposto, em vez de escolhido e decidido, pelo chamado cuidador familiar (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 106).

Associado ao fato de que o cuidar é uma função inerente ao casamento, quando se trata de cônjuges, ao mesmo tempo evidencia-se que também existe um componente afetivo que conduz essa atuação e contribui para que um cônjuge cuide do outro: um sentimento de carinho, de gostar do outro, como se percebe na fala abaixo (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 814):

E, Olha, é o seguinte: Como eu sou casado há 46 anos, agora, agora faz 46 anos, eu cuido bem dela porque eu acho que é a necessidade de um casal que veve bem cuidar da esposa, porque se o caso acontecesse comigo, ela cuidaria de mim [...] eu cuido e cuido muito bem, como se fosse um enfermeiro, eu cuido bem dela. O que for preciso fazer eu faço.

O cuidar pode ser entendido como uma manifestação de afeto por parte do cônjuge, e a concepção popular de amar remete a essa forma de compromisso com o outro. Na língua portuguesa, cuidar denota “aplicar a atenção; o pensamento; ter cuidado com os outros e consigo mesmo; tratar de assistir”, dentre outros significados (FERREIRA, 2010, p. 589).

Assim, quando o cuidador se refere a seu dever ou a sua obrigação, é possível considerar que está se referindo a uma obrigação moral determinada, expressa em uma regra de ação, que nesse caso é o cuidar (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 114).

O dever, entretanto, refere-se, também, às ações impostas por normas sociais, que, por sua vez, estão inscritas num conjunto de crenças e valores compartilhados entre membros de uma sociedade, sendo a família privilegiado lugar de transmissão e manutenção dos valores (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 110).

Assumir o fato de ser o responsável pelo cuidado não é sempre uma opção porque, em geral, o cuidador não toma a decisão de cuidar, o que se define na indisponibilidade de outros possíveis cuidadores. Quanto mais o cuidador se envolve, mais os não cuidadores se desvencilham do cuidado. Assim, percebe-se que, uma vez assumindo, o cuidado dificilmente é transferível (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 110).

TEMÁTICA 2: SENTIMENTO DE IMPOTÊNCIA PARA O CUIDADO

Embora não tenha sido explicitado por nós, neste estudo, mas verificado no momento da coleta de dados, o fato é que os idosos apresentavam doenças crônico-degenerativas com co-morbidades, eram doentes acamados dependentes pelo menos por um bom tempo, ou, quem sabe, o seriam pelo resto de suas vidas. Observou-se que a maioria das

entrevistadas, acompanhantes, quem sabe futuras cuidadoras domiciliares, ainda não apresentavam habilidade para o cuidado, o que ocasiona ver seu sentimento de impotência. Agregado ao fato de serem mulheres, jovens, casadas, com filhos, tendo outros afazeres e compromissos para além de ser um cuidador exclusivo, a falta de habilidade para o cuidado da pessoa dependente as coloca em situação que leva ao sentimento apontado nesta temática.

E₁ De início, um pouco de impotência, por não saber como agir... eu estou pronta a aprender e ajudar ela da melhor maneira possível.

E₁₃ Apesar de não ter muito conhecimento, apesar que, eu tô tendo ajuda de meu filho, porque ele entende mais.

Cuidar é uma ação e um comportamento que envolve conhecimentos, valores, habilidades e atitudes empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana no processo de viver ou morrer. O cuidado é inerente ao ser humano e, por isso, cuidar de alguém requer do cuidador habilidades que acabam se expressando no cotidiano do cuidado (BRAZ; CIOSEK, 2009, p. 373).

Além disso, os problemas, gerados na família e para o cuidador informal, decorrentes do cuidado de idoso no domicílio com algum grau de dependência, levam à busca da reorganização para alcançar o equilíbrio por meio de estratégias que possam garantir o enfrentamento dessas situações (BRAZ; CIOSEK, 2009, p. 373).

Apesar da falta de habilidade para o cuidado, apontada por alguns dos sujeitos da pesquisa, existe boa vontade ou grande disposição para aprender e, por parte dos profissionais de saúde do hospital, para ensinar.

E₁₂ [...] a gente aprende muita coisa no hospital, como o paciente tá sendo tratado, e as enfermeiras também. A gente, vendo o exemplo delas e a dedicação delas, a gente aprende. né?

O processo de tornar-se cuidador é gerado, então, no enfrentamento diário, aprendendo a lidar com as necessidades do idoso doente e, muitas vezes, tendo de se adaptar a elas. A identidade do cuidador, por-

tanto, vai sendo construída no processo de cuidar do outro. É no seu fazer diário que a dimensão do cuidar vai sendo internalizada e concretizada. É no relacionamento com o outro (paciente) e consigo mesmo que o cuidador vai produzindo, para além da atividade de cuidar, a sua identidade (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 819).

Há também aqueles acompanhantes que ficam sós na fase de internação em que uma doença acomete o idoso e precisam de ajuda externa:

E₁₁ [...] ela está muito debilitada e sozinha. É duro virar ela, ela quebrou o fêmur, né, e também como mora praticamente duas idosas, eu teria que ficar lá cuidando 4 a 5 horas por dia. Eu teria que ficar ali passando, lavando, cozinhando, por causa disto[...].

Os cuidadores familiares muitas vezes desconhecem que poderiam recorrer aos profissionais de saúde e aos serviços de saúde para buscar apoio, orientações e ajuda no seu fazer. Algumas ações implantadas pelo sistema de saúde têm buscado fortalecer a contribuição familiar para manutenção e melhora dos níveis de saúde de seus integrantes e, conseqüentemente, dos cuidados realizados nos domicílios às pessoas que apresentam algum tipo de dependência. A implantação dessa proposta, na prática, porém ainda carece efetivação (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 823–824).

As políticas públicas de vários países, incluindo o Brasil, reconhecem oficialmente a contribuição dos cuidadores informais, dos familiares, dos voluntários para complementar a assistência pública. Mas a questão do financiamento do cuidado comunitário permanece um desafio a ser enfrentado (CALDAS, 2003, p. 738).

A dependência precisa ser reconhecida como uma importante questão de saúde pública. Seu impacto sobre a família e a sociedade não poder ser subestimado. No Brasil, apesar de a Política Nacional de Saúde do Idoso reconhecer a importância da parceria entre profissional de saúde e as pessoas que cuidam do idoso, aponta que essa parceria deverá possibilitar a sistematização das tarefas a serem realizadas no próprio domicílio, privilegiando-se aquelas relacionadas à promoção da saúde, à prevenção de incapacidades e à manutenção da capacidade funcional do idoso dependente e seu cuidador, evitando-se assim, na medida do

possível, hospitalizações, asilamento e outras formas de segregação e isolamento (CALDAS, 2003, p. 738).

Ocorre que essa política ainda não foi regulamentada e, portanto, não foram abordadas questões relativas ao financiamento das ações previstas nela, tampouco explicitadas as estratégias a serem utilizadas para alcançar os objetivos supracitados, fato merecedor de atenção séria e imediata (CALDAS, 2003, p. 738).

Vários estudos têm sido realizados nos últimos anos mostrando o papel desempenhado pelos cuidadores familiares na sociedade, constituindo uma rede autônoma de atendimento a situações que envolvem saúde, doença e cuidado, sem o devido reconhecimento e apoio por parte dos serviços de saúde oficiais. Os cuidadores familiares muitas vezes desconhecem que poderiam recorrer aos profissionais de saúde e aos serviços de saúde para buscar apoio, orientações e ajuda no seu fazer. Algumas ações implantadas pelo sistema de saúde têm buscado, em seus princípios, fortalecer a contribuição familiar para manutenção e melhora dos níveis de saúde de seus integrantes e, conseqüentemente, dos cuidados realizados nos domicílios às pessoas que apresentam algum tipo de dependência. Todavia, como já foi dito, a implantação desta proposta na prática ainda carece efetivação (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 824–5).

TEMÁTICA 3: SENTIMENTO DA NECESSIDADE DA INSERÇÃO DA FAMÍLIA NO CUIDADO

Esta terceira temática a respeito da necessidade de sentir o apoio da família para o cuidado aparece com bastante força durante as entrevistas. Acreditamos que este tema aparece de forma natural, pois, apesar de todas as mudanças que a família passou ao longo dos séculos, ainda contamos uns com os outros quando somos acometidos pelas intempéries da vida. Além disso, não poderíamos deixar de citar a responsabilidade legal dos familiares.

Esse contar uns com os outros flui, neste primeiro momento, de forma tranquila, quando os familiares se dão bem:

E₆ [...] porque ela também é uma pessoa muito boa e com um coração generoso. Nós amamos muito essa irmã nossa, por ser a mais velha.

E₈ Com isso a gente só tem a aprender, nós somos filhos, não só por obrigação. A gente só tem que fazer por amor e assim... é... né... e assim é por amor mesmo, né.

Os filhos são cuidadores principais quando o cônjuge não pode cuidar, por motivo de doença física e mental ou quando é falecido. Esse sentimento de afeto em relação ao idoso transcende também a outros familiares além dos filhos, pois a relação de parentesco faz com que outros cuidadores potenciais, como netos e noras se apresentem no processo de cuidar (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 817–8).

Sendo esposo ou esposa, filho (a), pai, mãe, neta (o) ou sogra (o), percebe-se que a relação de parentesco influencia na escolha de quem cuida do idoso doente, bem como evidencia os laços afetivos entre os familiares. Quanto mais estreita for a relação parenteral, mais chance tem o indivíduo de vir a ser o responsável pelo cuidado (CATTANI; GIRARDON-PERLINI, 2004, p. 818).

No entanto, quando os acompanhantes dos pacientes conseguem identificar a possibilidade da não ajuda dos familiares, a preocupação passa a ser um fator preponderante apontada por eles nos relatos:

E₁ [...] eu tenho mais três irmãos, mais se eles acharem que não vão ajudar, né... não tem como obrigar. Eu vejo que eu vou fazer a minha parte, espero fazer a minha parte e também diante de Deus, eu fiz o meu melhor e é isso que eu espero.

E₄ [...] aí é complicado, família desestruturada, desunida... Ah, problema deles mesmo. Então não tem muita união [...] Não preocupação os irmãos têm, mas não são unidos para vim cuidar.... Agora é complicado.

Frente à necessidade, toda ajuda é necessária e bem vinda, seja da família ou de Deus:

E₅ Minha mãe participa. Ela ajuda a cuidar, é eu e ela mesmo para não cansar tanto... então fica assim... uma luta.... graças a Deus que está dando força e a gente tá conseguindo.

A crença em um ser superior, a fé, a espiritualidade e as práticas religiosas são percebidas pelos cuidadores como estratégias muito eficazes de enfrentamento da sobrecarga do cuidado, da angústia, do estresse e da depressão decorrentes do processo de cuidar. A religiosidade e a espiritualidade não só funcionam como estratégias de enfrentamento ao estresse e à depressão, como também auxiliam na subsistência, no bem-estar psicológico e no processo de reintegração social desses cuidadores (SIMÃO; SALDANHA, 2012, p. 300).

Geralmente, a ausência dos demais membros da família no auxílio para o desempenho do cuidar é fator desencadeante de possíveis conflitos. A sobrecarga das tarefas, a não divisão, ou, ainda, o monopólio do cuidar pode resultar em doenças físicas e mentais para o cuidador, tornando-o ímpar às relações sociais externas e ainda solitário pelo não reconhecimento por parte dos demais familiares (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 112).

Devido à desunião, um quer passar a responsabilidade para o outro:

E₁₂ Não... é outra minha irmã, apesar dela não ter paciência, vai ter que ficar com ela. Assim em geral, ou eu...

Quando são os filhos têm de assumir esse papel, aparecem claramente conflitos a respeito de quem vai ser o cuidador principal (FERREIRA et al., 2012, p. 282).

Assim, a escolha acaba por ser tomada diante de uma determinada situação, tornando o cuidar além de um ato de reciprocidade de cuidados, também uma questão de obrigação moral, a partir da constatação de que há em nosso país uma lei (BRASIL, 2003) que indica o filho como um dos mantenedores dos pais idosos, exercendo assim direitos e deveres sobre esses. Os sentimentos, como amor, zelo e retribuição de cuidados, acabam, então, por serem reforçados ainda mais por uma ação moral (AUGUSTO; SILVA; VENTURA, 2009, p. 107). Quando nos deparamos com o papel de potencial cuidador em nossas vidas, experimentamos mudanças e desafios. Isso nos poderia servir de alerta para repensarmos o que estamos fazendo uns pelos outros enquanto família. Os significados que são com-

partilhados, de forma direta ou indireta, acabam influenciando o curso da doença e as tratativas para o cuidado.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo deve-se ressaltar que o processo de envelhecimento, em particular, necessita de um olhar mais apurado do poder público, para que a velhice possa ser vivenciada de forma digna, saudável e com pleno gozo de direitos e garantias civis, políticas e sociais. De fato os idosos encontram-se positivados pelas leis, entretanto enfrentam dificuldades em sua efetivação. Nesse sentido, é necessário o entendimento da pessoa idosa, como sujeito de direitos com necessidade de atenção especial, tendo em vista as previsões de crescimento desta parcela da população (FERREIRA; TEIXEIRA, 2014).

Buscou-se estabelecer a importância dos direitos humanos na compreensão e análise dos sentimentos dos acompanhantes de idosos dependentes internados ao se tornarem um potencial cuidador após a alta hospitalar de seu familiar idoso, a partir dos relatos, sentimentos vivenciados pelo familiar-acompanhante na época da internação.

A análise dos dados relatados pelos acompanhantes possibilitou-nos a identificação três temáticas: Sentimento de solidariedade para cuidar; Sentimento de impotência para o cuidado e Sentimento de apoio familiar. As temáticas identificadas foram construídas a partir dos núcleos de sentidos: amor, prazer, gratidão, falta de preparo para o cuidado, impotência, medo, recuperação da saúde, “não tem mais jeito, acabou”, a importância da união familiar, dever e obrigatoriedade, dentre outros.

Ressalta-se que os sentimentos apontados pelos entrevistados, na sua grande maioria, levaram a acreditar que há boa vontade, no sentido de disposição para o cuidado nessa fase de acompanhamento, sendo esses acompanhantes considerados potenciais cuidadores.

Sentimentos de estresse, cansaço, sobrecarga, entre outros, também foram apontados no registro dos dados relatados, mostrando-nos

que sentimentos considerados prejudiciais à saúde também fazem parte do dia-a-dia desses acompanhantes, ainda com o paciente no leito hospitalar.

É extremamente necessária à reflexão dos direitos que os idosos possuem, por conta da atual situação em que nos encontramos, seja pelo fato de todos, de alguma maneira convivemos com pessoas de idade avançada, seja na família ou na sociedade em geral e pelo fato que um dia seremos idosos. Acreditamos que a partir do momento, em que se tem conhecimento de seus direitos e deveres, o convívio se torna mais harmonioso, tendo em vista que a pessoa idosa necessita de um tratamento diferenciado, principalmente, se for acometida por doenças crônico-degenerativas, que limitam física e psiquicamente, chegando ao ponto de necessitar de cuidadores.

Acreditamos que mudanças que promovam melhor qualidade de vida para idosos dependentes e seus cuidadores devem ser feitas. Nesse sentido, percebe-se que ainda há omissão do Estado no estabelecimento de políticas públicas que beneficiem, de fato, essas pessoas, como, por exemplo, a criação de uma rede de cuidados a idosos dependentes, investimentos em educação para capacitação de cuidadores, suporte financeiro e educacional para a família, rotatividade de cuidadores entre profissionais para que os cuidados com o doente não fiquem a cargo apenas de um cuidador, dentre outras possibilidades.

As políticas públicas voltadas para a pessoa idosa trazem consigo a ideia de compartilhamento de responsabilidades com o envolvimento da família, da sociedade, da comunidade e do Estado. Em relação à família, essa responsabilidade é assumida pelo cuidador familiar que assume sozinho na tarefa de cuidar do idoso dependente.

Por fim, esperamos ter contribuído com a reflexão a respeito do cuidado e ter proporcionado a possibilidade de novos diálogos e novas interações com a família e entre o cuidador formal e informal.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, F. M. F.; SILVA, I. P.; VENTURA, M. M. Filhos cuidadores: escolha, mudanças e desafios. *Kairós Gerontologia*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 103–18. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BEAUVOIR, S.de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOHM, V., CARLOS, S. A. Ser cuidador de idosos: sentimentos desencadeados por esta relação. *Kairós Gerontologia*, São Paulo, v. 13 n. 1, p. 211–20, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 399, de 22 de fev. de 2006. Divulga o Pacto pela Saúde, consolidação do SUS e aprova as Diretrizes Operacionais do referido Pacto. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 fev. 2006. Seção 1, p. 43–51.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.528, de 19 de outubro de 2006. Dispõe sobre a aprovação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 out. 2006. Seção 1, p. 142.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 jan. 1994. Seção 1, p.77.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria n. 677 de 30 de setembro de 2002. Habilita, com pendências a serem regularizadas pelo gestor estadual/municipal, as unidades prestadoras de serviços – UPS, discriminadas em anexo, como Centro de Referência em Saúde do Idoso integrantes da Rede Estadual de Atenção a Saúde do Idoso do Estado de São Paulo, para realizar os procedimentos previstos nas Portarias GM/MS 738 e SAS/MS 249, ambas de 14 de abril de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 set. 2002. Seção 1, p. 89.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria do Gabinete do Ministro de Estado da Saúde de Nº 1395, de 09 de dezembro de 1999, que aprova a Política Nacional de Saúde do Idoso e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, n.237, p. 20-24, 13 dez. 1999. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria nº 702, de 12 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação de mecanismos para a organização e implantação de Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso. Brasília, 12 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 249/SAS/MS, de 2002, de 16 de abril de 2002 – Redes Estaduais de Assistência à Saúde do Idoso e normas de cadastramento e funcionamento dos Centros de Referência em Assistência à Saúde do Idoso (Anexos I, II e III). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2002.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados à pessoa idosa e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 out. 2003. Seção 1.
- BRAZ, E.; CIOSAK, S.I. O tornar-se cuidadora na senescência. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 373, abr–jun, 2009.
- CALDAS, C.P. Envelhecimento com dependência: responsabilidades e demandas da família. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19. n. 3, p. 738, 2003.
- CATTANI, R. B.; GIRARDON-PERLINI, N. M. O. Cuidar do idoso doente no domicílio na voz de cuidadores familiares. *Revista Eletrônica Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/812/929>. p.819. Acesso em: 10 jul. 2014.
- CUSTÓDIO, S. A.; OLIVEIRA, S. P. C. Direitos humanos, educação médica e saúde: uma discussão necessária. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 9.; ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 9., 2016., Marília. *Anais eletrônicos [...]* Marília: UNESP, 2016. Disponível em: http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp# 511. Acesso em: 26 set. 2017.
- DUARTE, Y. A. O.; ANDRADE, C. L.; LEBRÃO, M. L. O índice de Katz na avaliação da funcionalidade dos idosos. *Revista Eletrônica Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 317–25, 2007.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, H. P. et al. O impacto da doença crônica no cuidador. *Revista Sociedade Brasileira Clínica Médica*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 278–84, 2012.
- FERREIRA, A. P.; TEIXEIRA, S. M. Direitos da pessoa idosa: desafios à sua efetivação na sociedade brasileira. *Argumentum*, Vitória, v. 6, n. 1, p. 160–173, jan/jun, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010 e estimativa. 2013. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/232G6>. Acesso em: 25 ago. 2014.
- KATZ, S.; FORD, A.; MOSKOWITZ, R. W.; JACKSON, B. A.; JAFFE, M. W. Studies of illness in the aged. The index of ADL: a standardized measure of biological and psychosocial function. *JAMA*, França, v.185, n. 12, p. 914-919.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MOREIRA, M. D.; CALDAS C. P. A importância do cuidador no contexto da saúde do idoso. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 520–525, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Declaração elaborada pelo Grupo de Trabalho da Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde Publicada no glossário de Promoção da Saúde da OMS de 1998*. OMS/HPR/HEP/98.1. Genebra: OMS, 1994.

PENA, S. B.; DIOGO, M. J. D. Fatores que favorecem a participação do acompanhante no cuidado do idoso hospitalizado. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 663–9, 2005.

SIMÃO, M. J. P.; SALDANHA, V. Resiliência e psicologia transpessoal: fortalecimento de valores, ações e espiritualidade. *Mundo Saúde*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 291–302, 2012.

TEIXEIRA, S. M. *Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: Implicações para a proteção social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

DIREITOS HUMANOS E OS CLAMORES DAS MÃES DE FILHOS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL¹

João Clemente de Souza Neto

Rosana Maria Schwartz

Roseli Machado L. Nascimento

A preocupação deste texto é tematizar a questão dos direitos humanos numa sociedade em decomposição, quando os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade estão corrompidos e em processo de desvalorização. Num contexto desigual e corrupto, no qual as pessoas são cobradas como iguais, entra em declínio a lógica da diversidade cultural. Enquanto os movimentos sociais reivindicam, para todos, melhor qualidade de vida, feita de cultura, arte, educação, lazer, cesta básica, prazer... – “A gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro e não pela metade. A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade” (TITÁS, 1987) –, o que está em jogo, pela ótica de Castoriadis, é uma cruzada de homogeneização das relações, de descompromisso e desengajamento.

¹ Este capítulo é resultado de uma série de debates feitos em congressos nacionais e internacionais, com o objetivo de discutir a função social dos abrigos, o papel do educador social e a situação das crianças e das mães. Esta versão foi reatualizada pelos autores.

Como ponto temático, abordamos a situação de muitas crianças e adolescentes em acolhimento institucional, seus sofrimentos e o de suas mães, enquanto critérios para avaliarmos a precariedade do processo civilizatório brasileiro, numa realidade em que o grupo dominante justifica, até com certo cinismo, a destrutividade, a violência e a exploração em nome dos direitos humanos e da democracia (MÉSZÁROS, 2007, p. 364). Isso ocorre até entre as nações mais poderosas do mundo, como descreve o Relatório do Congresso Norte-Americano do ano 2000, segundo o qual “A renda do 01% mais rico da população norte-americana agora excede a dos 40% mais pobres; um número que dobrou nas últimas décadas, sendo que 20% já era um número escandaloso, mesmo nesse quadro anterior” (MÉSZÁROS, 2007, p. 186).

Os direitos humanos referendam a garantia de condições dignas, igualdade e desenvolvimento pleno e integral para todos, independentemente de qualquer classificação social ou ideológica que se possa formular. É a perspectiva de alcançar tal igualdade de direitos e dignidade que move os grupos vulnerabilizados a promover lutas, movimentos reivindicatórios e processos de abertura por espaços políticos, melhoria das condições de vida e de exercício efetivo de sua cidadania.

Pela perspectiva da política dos direitos humanos, pode-se questionar, dentro de uma cultura de subserviência, quem produz o direito, quem controla o direito e a serviço de quem, pois não é suficiente deter a garantia legal desses direitos. No entanto, se é necessário viver igualmente uma cultura dos direitos para todos e não a serviço de determinados grupos em detrimento de outros, é importante sinalizar a apropriação do discurso humanístico para manutenção das estruturas socioeconômicas e culturais de exploração, expropriação e vitimização de parcelas consideráveis da sociedade. Os direitos humanos são um convite ao diálogo e um jeito de conviver com o pluralismo, com a construção do reconhecimento do processo sócio histórico que expõe os arranjos sociais e políticos executados pelo Estado (CARBONARI, 2007).

A desigualdade social estrutural afeta e compromete a política de direitos humanos. Entretanto, se o mercado instrumentaliza a favor da mercadoria a política de direitos humanos, não se pode negar que ela com-

põe a política de libertação da humanidade. Nessa direção, é que os grupos que se encontram à margem lutam pelo reconhecimento de seus direitos. Reconhecemos a encruzilhada em que se encontram os múltiplos embates entre capital e trabalho, Governo e governados, homens e mulheres, crianças e adultos, os membros da *casa grande* e das *senzalas*, as múltiplas etnias e religiões. São embates imersos na construção de um novo tecido social, em tempos de ações e reações conservadoras.

Na linguagem dos clássicos da política e da sociologia, estamos perante uma nova exigência de refazer o processo civilizatório da humanidade. Cabe a todos produzir uma teoria orgânica que, de forma ética, leve em conta as necessidades do desenvolvimento econômico, social e humano, bem como o respeito à natureza e à pessoa humana. Esta articulação deve ser a base para a construção de um novo processo civilizatório. Nessa trilha, procuramos compreender que a política dos direitos humanos carrega sempre uma complexidade e constitui uma utopia útil, um propósito para ajudar a humanidade a perseguir os seus sonhos de liberdade, igualdade e fraternidade.

A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER

No Brasil, a situação da mulher, em particular da mulher pobre, é um dos indicativos de que os princípios proclamados pela Revolução Francesa permanecem mais no discurso do que na vida cotidiana. Mesmo assim, no que se refere à luta por direitos junto à condição feminina, podemos destacar que, historicamente e de diferentes formas, as mulheres persistiram em lutas por conquistas, às vezes na linha da resistência ou ações indiretas, às vezes, colocando em jogo a própria vida.

Nas últimas décadas, a Organização das Nações Unidas tem procurado sistematizar os reclamos dessas lutas. A I Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1975 na cidade do México, discutiu mecanismos para eliminar as desigualdades entre homens e mulheres com relação à participação nas atividades políticas, econômicas, culturais e sociais, nos eixos de igualdade, desenvolvimento e paz. A II Conferência, em

Copenhague, no ano de 1980, voltou-se para os temas educação, trabalho e saúde, como meios para reduzir as desigualdades.

Todavia, foi a III Conferência Mundial sobre a Mulher, celebrada em Nairobi, em 1985, a que mais contribuiu para problematizar os avanços na luta contra a opressão e a discriminação das mulheres e meninas. Seguiu estratégias orientadas para o cumprimento de uma base jurídica ampla, que consagrasse a igualdade de direitos entre homens e mulheres, e garantisse essa igualdade perante a lei, por meio de projetos destinados a eliminar o analfabetismo de mulheres e meninas, promover a igualdade de oportunidades de emprego entre homens e mulheres, e reafirmar a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação.

A partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, que teve lugar em Beijing (China) em 1995, a Comissão sobre a Condição da Mulher ampliou o conceito de igualdade material ou substancial. Os direitos humanos das mulheres e meninas passaram a incluir questões relativas à sexualidade e aos direitos de tomar decisões sem sofrer discriminação, coação ou violência e de alcançar nível mais elevado de saúde sexual e reprodutiva. A Plataforma de Ação de Beijing recomendou aos Governos: modificar as políticas macroeconômicas e sociais para assegurar o avanço da mulher; promover o acesso universal à educação básica, assegurando que pelo menos 80% das crianças em idade escolar completem a educação primária; garantir às mulheres serviços de saúde sexual; adotar uma legislação para acabar com a violência contra a mulher e a menina; reduzir o impacto sobre as meninas e mulheres em situações de conflito armado; reconhecer o assédio sexual; buscar a equivalência de gênero nos órgãos governamentais e nos partidos políticos; instalar mecanismos para o avanço da mulher; promover os direitos humanos das mulheres, advogando a igualdade e a não discriminação perante a lei e promovendo a alfabetização das mulheres; atentar à não perpetuação de diversas imagens estereotipadas da mulher e da menina na mídia; conhecer as práticas tradicionais da mulher rural; abolir as práticas tradicionais que sejam lesivas às meninas, incluindo a mutilação dos genitais femininos, o infanticídio feminino, a seleção

pré-natal do sexo, os matrimônios precoces, a exploração e o abuso sexual de meninas e mulheres (SCHWARTZ, 2017).

No decorrer do tempo, os movimentos feministas, femininos e seus parceiros vêm desenhando uma política de direitos humanos que pode não somente libertar as mulheres, como também outros grupos sociais. Essas lutas contribuem para a defesa dos direitos das crianças, adolescentes, jovens, trabalhadores e por aí em diante. Hoje, seria impossível compreender o mundo sem incluir as questões relativas aos direitos das mulheres e crianças. O que está nas entrelinhas das lutas pela política dos direitos humanos é uma força mobilizadora que tem como expectativa a possibilidade de vivermos e construirmos juntos outra forma de convivência humana.

Isso se pode verificar na repercussão das múltiplas vozes femininas em inúmeros outros documentos e situações, a exemplo da III Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. Realizado em 1994 no Cairo, o evento ampliou as discussões com relação ao direito de procriação, rompendo com a visão tradicional e restrita que o considerava apenas ligado ao controle da fecundidade. Incorporou conteúdos referentes ao acesso à informação e serviços de saúde reprodutiva, planejamento familiar, autodeterminação, liberdade do uso do próprio corpo, luta contra a prática da mutilação dos genitais femininos. Definiu os conceitos de violência familiar, sexual, econômica, religiosa, política, física e mental entre outros.

Em que pesem as conquistas alcançadas, a construção de uma cultura dos direitos humanos enfrenta a prática de princípios das doutrinas de situação irregular e de segurança nacional, em detrimento da vigência de direitos e da prática das concepções da doutrina de proteção integral da Constituição Federal e de outros ordenamentos jurídicos. Historicamente, no Brasil, as lutas e práticas que emergem no campo das questões sociais são criminalizadas, estigmatizadas e geradoras de descrédito em relação ao reivindicante. É importante observar o lugar que ocupam a pobreza, o preconceito, o aviltamento, a desvalorização da mulher no universo simbólico da cultura do país (TELLES, 2001, p. 34), nos discursos e políticas públicas. Sua condição é muitas vezes tipificada na linha de uma patologia social ou criminal.

CONTEXTO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

Os fatores sócio históricos e das estruturas sociais que compõem a realidade brasileira constituem o processo de marginalização e vulnerabilidade que comprometem os vínculos familiares e comunitários. No contexto exposto, crianças e adolescentes estão submersos nas condições de vida e cotidiano de suas famílias. A opção pela desigualdade desconstrói o reconhecimento dos direitos humanos como algo inerente e inalienável à condição humana.

Nessa linha de reflexão, podemos observar que as práticas das instituições assistenciais contêm o risco constante de sequestrar o desejo, de roubar a subjetividade e o protagonismo das pessoas. A sujeição a um sistema normatizado e vazio de sentido tende a transformar tal situação em sofrimento, num garrote torturador, a reificar e esvaziar a potência de sua possível força redentora. O instinto de sobrevivência afeta os desígnios humanos. Matar o desejo, tornar-se vulnerável, deixar-se extinguir, morrer.

Entre o direito e a realidade, o Relatório do IPEA a partir dos dados da Pnad e do IBGE (BRASIL, 2016) revela desigualdades de gênero e raça em 20 anos (1995/2015). No que se refere ao rendimento e ocupação, as mulheres estão em situação inferior, trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens por semana e 90% delas realizam atividades domésticas. Neste processo de precarização, as mulheres negras estão em pior condição. Para agravar a situação, aumenta o número de domicílios chefiados por mulheres, uma vez que 39% das famílias brasileiras são monoparentais femininas. As mais pobres enfrentam escassez de rendimentos e dificuldade de acesso aos serviços públicos e aos mínimos sociais em geral. Nos grandes centros urbanos como a cidade de São Paulo, residem nas periferias remotas, gastando grandes períodos de tempo entre a casa e o trabalho, em geral precarizado.

Em situações extremas, a ausência do mínimo para a subsistência pode levar ao abrigamento dos filhos em instituições. Descrever o sofrimento das mães de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, em razão de sua situação de vulnerabilidade social, bem como compreender e relatar como as práticas assistenciais e o discurso no cotidiano das

instituições justificam a separação, é uma das formas de problematizar e compreender a situação das mulheres. Numa leitura das ambivalências e das práticas cotidianas das instituições de acolhimento e confinamento, encontram-se pistas para se avaliar um pouco o sofrimento das mães e de milhares de crianças e adolescentes que vivem nessas condições. Uma análise interessante da questão do sofrimento é dada por Sawaia, ao descrever e conceituar o sofrimento ético e político entre grupos sociais e indivíduos, que pode ser observado e reforçado

pela maneira como se é tratado e o trato com o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 2001, p. 104-105).

Quando a pobreza e o pobre são criminalizados, os processos de desigualdade social resultam na incorporação de sentimentos de inferioridade e inadequação, a ponto de afetar o desenvolvimento sociopsíquico e intelectual. O humano estigmatizado, desacreditado e constrangido enfrenta, internamente, o sofrimento ético e político que é agravado pelo silêncio e invisibilidade de sua identidade, história e memória (WACQUANT apud MACHADO, 2010).

O fracasso das práticas sociais na tarefa de ressocializar “menores” em instituições totais de confinamento está relacionado com um vasto processo de ideologização que inverte a realidade. Este artifício mistificador apresenta filantropos como guardiões da bondade, instituições, autoridades e violadores de direitos como pessoas bondosas e virtuosas, juízes e lideranças como pais bondosos que corrigem desvios e injustiças. Esta visão desfocada ajusta-se ao artil de desacreditar e culpar a vítima. Sua força sustenta mais as ciências sociojurídicas e médicas do que as artes sociais e educacionais.

As entidades assistenciais e o sistema de garantia de proteção à criança e ao adolescente se orientam pelo princípio da proteção e/ou da ajuda aos necessitados, basicamente com teor assistencialista. Apesar da preocupação de não negar a cidadania, acabam por não circunscrever suas ações nas relações de produção e nas correlações de forças, nem contribuem de forma efetiva para a emancipação dos atendidos. Enquanto as legislações sociais brasileiras apostam na garantia dos direitos sociais, os pressupostos de uma cultura fundada na dádiva, na generosidade, numa relação de favores e não de garantias de direitos e cidadania persistem na prática de inúmeras entidades.

O SOFRIMENTO DAS MÃES NA SEPARAÇÃO DOS FILHOS

O conceito de sofrimento discutido por Machado (2010, p. 40) nos ajuda a entender o cotidiano das pessoas em situação de marginalidade ou desvio social. Ela concebe o sofrimento no seio das relações, nas quais o sujeito, perversamente incluído e em constante estado de sofrimento ético-político, gesta a sua subjetividade tanto na busca de uma “aceitação” a tais relações de domínio quanto na percepção de sua condição de discriminado. Busca, portanto, uma transformação, uma adequação, em geral impossível. Para além das determinações econômicas, tais subjetividades são legitimadas por formas que se manifestam no dia a dia, como gestos, afetos, sofrimentos que permeiam as sociabilidades e a consciência.

Esse quadro conceitual abre possibilidades para acolher e entender o sofrimento de muitas mães que têm crianças nos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes (SAICAS). Segundo depoimentos apresentados em nossas pesquisas, os usuários, em particular as mães, têm medo de se relacionar, pois a experiência da “perda” é uma constante em suas vidas. Nas famílias em que o pai vive de “biscates”, “bicos” ou de salários minguados, deixa a casa, humilhado por não poder sustentar a família, ou passa a integrar o “mundo do crime” e do vício, a mãe assume o duplo papel de educar e sustentar sozinha os filhos. Esta situação deixa “boa parte” das crianças e adolescentes em situação de vul-

nerabilidade, especialmente quando a mãe passa a maior parte do dia longe deles ou dorme no emprego.

No decorrer do texto, registramos fragmentos de depoimentos que evidenciam o sofrimento de algumas dessas mulheres e mães. Conservamos a forma coloquial em que foram feitos, para deixar transparecer suas emoções e sentimentos:

Eu sou de Minas, não tenho como cuidá de minhas fia... Meu marido morreu, eu não tenho casa onde morá... Depois que morreu... deixei Feira de Santana, na Bahia, onde morava com meu amô... Vim pra São Paulo, mas o sofrimento... aumentou ao arrumar uma barriga. Tive a criança e o home foi embora... Eu morava com minhas fia no barraco da favela... Passava até fome... Os malandro só faltava derrubá o barraco... Mexia na gente e nas fia... Saí de lá e coloquei no abrigo... O juiz força muito... Não aguento mais... Ele qué doá as fia... Não vô doá... Tô lutando, participando do mutirão, os sem-terra... Vô consegui a casa... Trabalho e ganho poco... Estô duente prá azará... Tenho pena de separá de minhas fia... e deixá no abrigo, até comprá um canto... tô lutando... pra não doá... Se perdê, eu morro. (Depoimento de D. Elza, mãe de duas crianças de um SAICA da Grande São Paulo. SOUZA NETO, 2008, p. 90).

D. Elza é mãe de cinco filhas, nas idades de quatro, nove, dez, doze e catorze anos. Além da “cultura de lamentação”, coerente no universo dessa população quanto das entidades assistenciais não-governamentais, onde “quem chora mais ganha mais”, percebe-se que os responsáveis pelas crianças não recebem o mínimo indispensável para alimentação e teto. Segundo informações do abrigo, a mãe está há três anos lutando para adquirir uma casa. Embora o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em seu artigo 45 preconize que “a adoção depende do consentimento dos pais e do adolescente”, D. Elza se vê pressionada a permitir a adoção das filhas, contrariando o espírito da lei.

O fato demonstra o descumprimento do ECA e a permanência da prática da “cultura da doutrina de situação irregular”. Nem as entidades, nem o poder público, nem as autoridades, nem os conselhos estão atentos para os princípios expressos nos artigos 19 a 23 de que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado ou educado no seio de sua família” e

de que “a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do pátrio poder”. A lei e as práticas de atendimento estão divorciadas pelo próprio poder público, tanto quanto pela sociedade civil.

O abrigo é um mecanismo precário de solução imediata, se destituído de uma análise real das possibilidades de propiciar o não afastamento do convívio familiar e assim buscar o fortalecimento e manutenção de vínculos mais saudáveis e positivos. Quem defende a ética do compromisso com a criança deve também defender o bem-estar da família, sem fazer dela uma adversária da instituição ou da criança. Mas, segundo dados estatísticos sobre acolhimento institucional, acrescidos da experiência empírica dos autores e dos contatos no dia a dia, cerca de oitenta por cento das crianças abrigadas não deveriam estar nessa condição, desde que houvesse um efetivo sistema de garantia de seus direitos. Permanecemos na reprodução da perversidade humana de maltratar as crianças e adolescentes em nome de um pseudodiscurso social a favor de uma classe dominante. As autoridades e os conselheiros, por outro lado, deveriam valorizar suficientemente o convívio familiar e comunitário.

O principal questionamento, no entanto, refere-se à forma como o poder público estabelece convênios com as entidades. Se as crianças ficarem com as mães, há toda uma estrutura que será desarticulada, bem como interesses e aspectos de ordem monetária. Por outro lado, o abrigo deveria estabelecer convênios de proteção à família e não apenas à criança. Na relação política e econômica, o que prevalece é o privilégio dos que já o têm, em detrimento das populações mais pauperizadas. Desta forma, o que se destaca em muitas das soluções apresentadas, ligadas a institucionalização, é o fato de trazerem embutidas agravantes como o rompimento dos vínculos familiares, além do próprio custo por criança, muito mais caro numa instituição do que com a família, e o custo pessoal para a criança, em termos de formação, de construção de identidade e de personalidade, de afetividade e de conduta. Tais aspectos podem ser ilustrados por inúmeros depoimentos de usuários e egressos de diversos SAICAS da Grande São Paulo, colhidos em arquivos de nossos bancos de dados.

RAZÕES QUE LEVAM AO ABRIGAMENTO NUMA INSTITUIÇÃO:

Motivo apresentado	Identificação	Classificação
Porque não tenho mãe e meu pai bebe, meus irmãos têm fome.	Garoto de 13 anos.	Vulnerabilidade/ Saúde/Alimentação
Meu pai brigou com minha mãe, ela ficou sozinha, de noite eu e ela ficamos tristes.	Menina de 11 anos.	Violência doméstica/ Vulnerabilidade
Tenho seis filhos pequenos, sou separada, e preciso trabalhar.	Mulher de 24 anos.	Vulnerabilidade
Vim para São Paulo procurar minha família, não encontrei, tenho um filhinho e estou de barriga.	Mulher de 18 anos.	Vulnerabilidade
Estou desempregada, não tenho comida para dar para os meus filhos, e meu marido está internado.	Mulher de 25 anos.	Vulnerabilidade/ Alimentação/Saúde
Tenho que trabalhar e na igreja a gente canta, se a mãe trabalha o filho chora, se fica em casa, o filho morre de fome. Tenho cinco filhos e sou separada de meu companheiro.	Mulher de 35 anos.	Vulnerabilidade
Minha família não gosta de mim.	Garota de 15 anos.	Família/Afetividade
Graças ao abrigo, eu posso comer.	Mulher de 23 anos.	Alimentação
Aqui, cuidam dos meus filhos enquanto trabalho.	Mulher de 26 anos.	Segurança
Eles, graças a Jesus, meus filhos ficam aqui, e não estão jogados.	Mulher de 22 anos.	Segurança
Aqui, não me preocupo, não falta nada para o meu filho.	Mulher de 22 anos.	Segurança
Venho comer quando dá na teia, não sei porque eles fazem isso.	Menino de 17 anos.	Alimentação
Deus seja louvado! Eles dão comida.	Mulher de 32 anos.	Alimentação
Aqui, a gente aprende a viver.	Garota de 18 anos.	Valorização do espaço
Boa gente, ensina a gente.	Garoto de 13 anos.	Valorização do espaço
O abrigo me fez muito bem. Não aproveitei. Estou presa.	Moça de 24 anos.	Culpabilização

Meu marido me espanca e espanca meus filhos também. Ele foi preso, agora saiu da cadeia, tomou meu barraco, colocou a gente na rua, para morar com outra mulher. As pessoas têm medo dele e dizem que eu é que sou errada. Não queria separar dos meus filhos, mas não tenho outro jeito.	Mulher de 26 anos.	Violência doméstica
Minha filha disse que meu companheiro mexeu com ela. A outra diz que foi mexida pelo meu cunhado. Se é verdade ou não, eu amo meu companheiro e tenho que proteger minhas filhas.	Mulher de 35 anos.	Violência doméstica/Abuso sexual
Minha vida sempre foi marcada por sofrimento. Quando casei, vi meus filhos morrerem por necessidades. Depois, os grupos de matadores assassinaram três dos meus filhos. O mais velho tinha dezessete anos. Depois, duas filhas morreram com Aids. Ainda tenho três. E agora, tem os meus netos. Eles estão no abrigo, porque não tenho como sustentar as crianças.	Mulher de 50 anos.	Vulnerabilidade/Sofrimento explicitado

A maioria das falas mostra, de alguma maneira, a situação de vulnerabilidade social que constrange essa população a utilizar os serviços dos abrigos como “tabua de salvação” e a se culpar pela situação. À medida que as ações dos abrigos e as políticas sociais realimentam a cultura do mal-estar social, mais se evidenciam a ausência e a fragilidade do sistema de garantias. Os fatos mostram que o desamparo exige uma solução mais ampla, que ultrapasse o âmbito individual e corte as raízes do paternalismo e do assistencialismo.

A vida de Tomázia traz um leque de informações que revelam o perfil dos usuários dos abrigos. Ela perdeu a mãe ainda criança e ficou com o pai alcoólatra. Seus irmãos desapareceram. Seu depoimento, apesar de longo, fala por si só:

O abrigo me ensinou bastante... sempre colocando eu na escola... arrumou serviço para mim... Eu não tive juízo... porque não tinha pai nem mãe... Menina rebelde... Agora, sou mãe solteira... Eu fugia de todos os lugares, do Lar, da Febem... Quando eu era pequena... meu pai batia-me... Eu vivia na Imigrantes, eu gostava de ver carros... Aqui dentro, eu achava que estava presa, que ficar na rua era bom... Não achei nada de bom... O meu sonho é trabalhar, comprar um lugar que eu possa bater assim na mesa, e dizer que é meu, e que meu filho cresça

do meu lado... A única família que eu tenho... Quando eu fechar os olhos, deixar tudo pra ele... não ser como fui quando pequena...

Em suas reminiscências, Tomázia retoma momentos de sofrimento, alegrias e perdas que constituíram sua história e sua visão de mundo...

Eu senti muita falta de carinho... Meus irmãos sumiram... Meu pai me queimou de cigarro, tenho várias queimaduras... Ele chegou a jogar eu no fogo... Aí, passou uma semana, e minha mãe foi para o hospital... Um homem falou que ela estava morta... E então, eu ficava na rua... Meu judiava muito... Aí, eu vim pro abrigo... Eles gostavam de mim... Aí, veio uma mulher me visitar e gostou de mim, também. Ela se chamava Cristina, e me levou para a casa dela. Chegou lá, falaram que ela ia morrer e eles não concordaram com ela deixar a herança dela comigo... Me judiaram muito... Eu peguei e fugi... para a Febem, e comecei minha vida de sofrimento... Todas as vezes que fugia da Febem, eu vinha para o abrigo, porque gosto de todos aqui... E o juiz ficava sabendo, e me mandava de volta... Na última vez, eu não vim para cá...

bem como as tomadas de decisão e as expectativas...,

Eu estava mais ou menos com quinze anos... E eu tentei viver minha vida sozinha... Aí, arrumei um companheiro... que tinha dezenove anos, foi criado igual a mim... Depois, tive um filho com ele, e ele morreu, e eu fiquei sozinha... Depois, ele foi pro hospital, e me falaram que ele tinha falecido... Ele me amava... E eu amava... Nós começamos montando um barraquinho... Depois fomos morar numa casa de três cômodos, de bloco... Agora, eu não tenho mais nada... Vendí os móveis pra pagar o aluguel... Meu filhinho está internado em Osasco, numa instituição... E eu moro em Santos... Eu conheci tantas coisas fora do abrigo... às vezes, eu acho que o sofrimento ajuda a gente...

até chegar à institucionalização e à vivência nas ruas, com suas relações e estratégias de sobrevivência:

Na Febem, eu fiz curso de fotografia, recebi diploma... No abrigo, estudei até a quarta série... A Febem da Celso Garcia é muito violenta... Vivendo na rua, vi muita cena de violência... Era polícia batendo em menor, gente da rua batendo, funcionário da Febem batendo... Menor pode ser infrator, mas precisa de carinho e de conversa... Vi meus amigos morrer assassinados... O que mais me chocou foi o Reginaldo... Ele

levou um tiro no rosto... A Pastoral do Menor fez o enterro... A gente na rua vivia cheirando cola, fumando droga, a gente ficava revoltado... Quando a fome atacava, a gente roubava... Se pedisse, uns davam, outros xingavam, a gente ficava triste, chorava, passava bastante frio debaixo da ponte... A gente acha que unidos... Nós conversávamos sobre o pai e sobre a mãe... Muita gente acha que menino de rua não gosta da mãe. Não é verdade... Quando chegava a polícia, nós corríamos, ficávamos com medo... Uns estavam usando droga, outros não... Hoje, todo mundo cresceu, uns morreram, outros estão vivos, outros estão na cadeia e outros realizaram o sonho, casaram na igreja e no civil... No meu caso, eu não tinha idade, amigui... O meu filho é a coisa mais importante que eu tenho, faço tudo pensando nele... até deixei os vícios... Agora, o juiz quer pôr pra adoção... Eu vim pedir pro Lar não deixar... Nós menores, não somos santos... Também atacamos, também somos culpados... Não podia passar senhor de idade ou pessoas com coisa de valor, nós íamos e pegávamos para comprar roupa... para comer... porque mesmo que a gente fica na rua... gosta de andar bem arrumado... Os roubos eram rápidos, que nem nós percebíamos... Vendíamos para outras pessoas que nos pagavam direitinho...

Descreve as relações de amizade e confiança:

Eu conheci muitas pessoas diferentes, todos amigos... Amizade entre nós é a coisa mais linda que eu aprendi... Hoje, eu sou capaz de superar os preconceitos... Nós dormíamos em grupinhos de meninas... Os meninos... cuidavam de nós... Nós ajudávamos os meninos a lavar a roupa, eles falavam dos problemas deles... e eles em troca cuidavam de nós, protegiam da violência... Os mais velhos cuidavam dos mais novos... Hoje, tem o Estatuto que defende a criança e o adolescente... Defende bons cuidados para eles... Para não ficar jogado como bicho na rua... Espero que o abrigo me ajude... a cuidar do meu filho... Estou com Aids e não tenho condições financeiras para cuidar dele. Todo mundo fala para eu entregá-lo para uma família. Mas eu amo muito meu filho. (Depoimento de Tomázia. SOUZA NETO, 2008, p. 83).

A fala de Tomázia revela uma consciência lúcida de sua história, assumindo-se como vítima e ré. Se foi promovida pelo abrigo, também sofreu as consequências desse tipo de proteção, tanto que seu filho começou a repetir sua história de institucionalização, mesmo contra sua vontade. A experiência tem demonstrado que a identificação das mães com

os filhos lhes serve como parâmetro de limite, ao mesmo tempo em que as impulsionam de volta ao abrigo, em busca de apoio para não perderem a criança. Diríamos até que o mesmo abrigo contribui para a reprodução de futuros clientes, num movimento de eterno retorno. Frequentemente, as práticas assistenciais não ajudam as mulheres a quebrar os limites de sua própria servidão.

A fala das mães permite reforçar o princípio, presente no Relatório do Unicef sobre a Situação Mundial da Infância (2007), de que a garantia dos direitos da mulher contribui para o bem-estar da criança e do adolescente, assim como a proteção da criança e do adolescente passa pela eliminação das discriminações de gênero.

A igualdade de gênero significa que meninas e meninos têm igual acesso a alimentação, cuidados de saúde, educação e oportunidades. As evidências mostraram que mulheres que têm seus direitos garantidos têm maior probabilidade de assegurar às suas filhas o acesso a condições adequadas de nutrição, cuidados de saúde, educação e proteção contra injustiças (UNICEF, 2007, p. 2).

SUPERAR PROCESSOS DE EXPLORAÇÃO E SOFRIMENTO NA VIDA COTIDIANA

As considerações que fizemos patenteiam a necessidade de superarmos o processo de reprodução das relações de exploração e de dominação existentes na vida cotidiana. A trajetória dessas pessoas é uma sequência de lutas pela sobrevivência, que se reproduz diante da ineficácia das autoridades, da desvalorização da mulher e do não reconhecimento das diferenças que permeiam uma cultura do mal-estar. Os depoimentos desvelam os carecimentos radicais, entre os quais incluímos a democracia, o respeito ético e o direito à vida. É quase impossível de se satisfazerem os carecimentos elementais numa sociedade estruturada pelos eixos da dominação e da subordinação.

A implantação da política da vida requer uma sociedade democrática, na qual, se nem todos os carecimentos podem ser satisfeitos, pelo menos alguns encontram espaço para discussão, ao passo que outros devem até ser coibidos. Falamos, principalmente, da posse, da ambição e do poder exacerbados, que se voltam contra a ética da vida. Todos têm direito, por

exemplo, à educação e à saúde. Entretanto, uma sociedade que não dispõe de recursos suficientes para garantir todos os direitos deve dar prioridade ao atendimento das crianças. A proposta do ECA é a consolidação de uma rede de proteção fundada num sistema de garantia de direitos.

Talvez seja nesse sentido que Simone de Beauvoir (1980, p. 23) pergunta: “Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? Que caminhos lhe são abertos? Quais conduzem a um beco sem saída? Que circunstâncias restringem a liberdade da mulher e quais pode ela superar?” As mulheres que deram seus depoimentos são guerreiras, buscam do seu jeito a felicidade. Lembramos Rosa Luxemburgo, que lutava pela emancipação da sociedade, com a lucidez de que essa só se faz quando rompidas todas as formas de servidão (LUXEMBURG apud HELLER, 1982, p. 204).

O processo de burocratização das relações acaba por excluir o indivíduo das decisões vitais de sua existência. O problema é que ele não constrói um sentido ético para sua vida, segue a reboque dos sentidos institucionais que, em certos momentos, não são éticos. Para nós, o sentido ético é aquele que protege a vida, enquanto o sentido burocratizante e mercadológico amplia o quociente de vítimas, em nome de uma pretensa bondade. Práticas burocratizantes conduzem a estados de permanente servidão e ignorância, reduzem a criatividade humana, despertam a barbárie e impedem a emancipação. Quando corrupto, o sistema se alimenta do sangue dos inocentes. A melhor simbologia para explicar a perversidade dentro das instituições e a burocratização das relações é o mito do vampiro, que sobrevive do sangue de vítimas que não pode eliminar totalmente, pois de sua seiva depende para sobreviver.

A concepção de confinamento e o descrédito do sujeito estão delineados nos Códigos Civil, Penal e do Menor. A tônica dessa legislação é responder à complexidade da questão do menor, culpabilizado por sua sina e rotulado com os estereótipos de “marginal, trombadinha, delinquente, abandonado, desviado”, pela institucionalização. O Código de Menores (BRASIL, 1979) era mais punitivo do que educativo, porque tinha por princípio pedagógico ajustar em seu devido lugar os que eram vistos como desviantes e perigosos à sociedade. Desse modo, as práticas

dele decorrentes ampliavam as condições para o fortalecimento de uma educação para a criminalidade.

Essa doutrina defendia a marginalização pela linha da patologia, de uma doença a ser tratada. O desviante era passível de recuperação, por ser portador de um mal endógeno (VELHO, 1999, p. 12). As instituições que davam sustentação a tal ordenamento jurídico, embora chamadas a cuidar, proteger e educar, eram uma fábrica de produção de delinquência. O paradigma da doutrina de proteção integral assume a responsabilidade de reverter esse quadro. Crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, cidadãos e sujeitos de direitos. Essa concepção traz para o campo da práxis a exigência de uma nova identidade institucional, fundada na busca da compreensão das causas que levam essa população a um mal-estar social e pessoal quase permanente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um instrumento jurídico para reverter a cultura do mal-estar social. A visão atual é de tentar compreender as práticas de desvio no cerne da cultura ou das relações sociais. Se não resolve o problema, esta posição amplia o leque de possibilidades de compreensão das peculiaridades dos processos de socialização e de humanização. Isso nos permite interpretar o caráter inovador e criativo do comportamento desviante, para responder a determinadas práticas pedagógicas ou sistemas educacionais e jurídicos. A prática desviante pode oferecer elementos para a construção de um processo civilizatório (VELHO, 1999, p. 15).

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que o ECA é um projeto de cultura democrática, com a finalidade de garantir os direitos, mas também de alterar o modelo econômico, social e político da sociedade brasileira. Talvez uma das primeiras mudanças na cultura e na política brasileira advindas dessa lei seja a não institucionalização de crianças e adolescentes, por motivos de pobreza. Nenhuma lei tem condições de alterar a sociedade sem antes impregnar a cultura. Somente assim, é possível lançar as bases para a consolidação do ECA. Na tensão entre cultura e ordenamento jurídico, é que compreendemos o papel do educador nos serviços de acolhimento institucional.

O abrigo é apenas uma das oito medidas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para proteger meninos e meninas cujos direitos foram violados. [...] é definido como medida provisória excepcional a ser empregada enquanto se reverte a situação de violação ou como transição para uma família substituta. Só deve ser aplicado quando se esgotarem as tentativas de permanência da criança na família. (UNICEF, 2005, p. 12)

O critério para o abrigo, definido como espaço de proteção, é a violação de direitos que exige um afastamento temporário da convivência com os familiares para uma moradia alternativa. Não podemos entender como espaços de institucionalização os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes que não violaram direitos, mas tiveram seus direitos afrontados, uma vez que não retiram a liberdade da convivência com a comunidade. O modelo político-pedagógico do ECA concebe o abrigo como espaço de acolhimento, que deve facilitar o convívio da criança com a comunidade. O que prevalece não é a segregação, mas a inserção comunitária.

O sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes contempla o fortalecimento da família. O pressuposto do ECA é evitar rupturas dos vínculos familiares em decorrência da pobreza. Portanto, o espaço de abrigo deveria ser:

Um lugar de encontro feliz, fraterno, terno, saudável, humano, criativo, educativo, [...] onde todos se respeitam, se ajudam a crescer e a se formar para viver nesse mundo de competição e desumano, sem se deixar vencer por suas máximas e diretrizes, mas sim viver a experiência do amor. Nossa proposta é [...] a criação do “homem novo”, sujeito da própria história, consciente de seus direitos de cidadania, inserido no contexto social. [...] Uma das estratégias dessa pedagogia é envolvê-los num clima de diálogo, partilha, solidariedade e afetividade, no ambiente do Lar, junto à conscientização dos seus direitos, deveres e necessidade do empenho na autopromoção, como também a libertação de questionáveis “generosidades”, manipulações e dirigismos, tudo isso na medida das possibilidades individuais (Relatório Anual do Abrigo. SOUZA NETO, 2008, p. 96).

A crença comum é de que o sujeito sempre pode se transformar, mudar o outro e o mundo. Seu processo de formação, complexo, envolvido pela ambiguidade e incompletude, é vazado entre continuidades,

rupturas e superações. A participação de elementos de diferentes facetas e dimensões que interferem em suas relações pode arrancar de seu interior a criatividade. De uma forma ou de outra, o sujeito é autocriador. Somos criadores “[...] de nós mesmos, de nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto hoje, da vida de hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer” (GRAMSCI, 1984, p. 38). A cotidianidade é constituída de variantes estratégicas que permitem ao sujeito alterar o conjunto de suas relações. Parece óbvio que a mudança de um único sujeito não causaria impacto no tecido social. Mas, quando diversos sujeitos se articulam em torno de uma ideia, um novo tecido social se constrói.

As transformações sociais e econômicas repercutiram diretamente na vida familiar e, com isso, houve uma redefinição dos papéis dos membros da prole. Como têm demonstrado os dados estatísticos e a história, as mulheres são, na maioria das vezes, o arrimo das famílias. A responsabilidade maior sobre os filhos acaba ficando para as mães. Citamos como exemplo o desabafo de uma mãe:

Não sei quem determinou que a mulher tem que ser a cabeça de tudo. Ela se preocupa com a roupa da escola, se a criança fez a lição, se é preciso lavar a camiseta de noite pra usar no dia seguinte. Porque tem a conta certinha do uniforme. As crianças estão lá, feito passarinho, querendo comer. O homem, quando tá desempregado, o homem, geralmente, fica muito desanimado, porque não encontra nenhuma oportunidade. Aí, deixa para a mulher todas as preocupações, principalmente da família e da casa. Ela fica esperando ele fazer um “bico”, trazer qualquer coisa pra casa... Às vezes, ele já passa no bar e bebe. Então, cria coragem, fica valente, conta histórias, vai se matando aos poucos. Isto quando não resolve deixar a casa e ir para a rua e outros lugares. Daí, a mulher se mata de trabalhar. [...] Ela é mãe, é pai, é tudo. É claro que tem outro tipo de mulher..., com uma vida mais calma, mais condições... boa escola para os filhos. Mas, com a maioria das mulheres lá de onde eu moro, não é assim. O sofrimento da mãe é duplo, porque ela vê escapar o homem que ama e os filhos. No final, nem pode cuidar dos filhos, porque tem que trabalhar para sustentar todos. Aí, vêm as autoridades e os professores dizer que a gente não tem responsabilidade com a família. Eu sofro, porque não posso cuidar dos meus filhos. (Depoimento. SOUZA NETO, 2008, p. 94).

A situação das mães expressa um sofrimento duplo, que se traduz em aspectos de natureza material e imaterial. De maneira geral, as mães têm um afeto e um vínculo forte com os filhos, não quer o sofrimento deles. A separação e o abandono são traumáticos para a criança e para a mãe, porque são rupturas de vínculos, com sequelas que se podem explicar por meio de várias patologias que observamos nas mães e nas crianças, mesmo quando adultas.

Numa relação saudável entre a mãe e a criança, ambas se modificam, pois não se trata de uma sequência de ações repetitivas, mas de alegrias e sofrimentos mútuos, no qual os sofrimentos trazem, geralmente, maiores danos à criança (BOWLBY, 2002, p. 70). A experiência do abandono e da separação afeta, destrói e desorganiza as estruturas psicológicas. Por isso, os educadores devem ter uma boa formação para não submergirem nessa realidade, a ponto de perderem a criatividade. A relação entre educador e educando deve produzir um novo *modus operandi*.

Retomamos, neste ponto, a ideia de que os avanços na linha de proteção estão aquém dos efeitos desejados, e isso ganha concretude nas análises do cotidiano. No caso do sofrimento da mãe, sofre também a criança, e vice-versa. O Relatório sobre a Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2007) mostra a relação entre a proteção dispensada à mulher e os cuidados da criança. A superação do processo de discriminação de gênero pode potencializar a mulher e proporcionar-lhe uma vida saudável que repercutirá na qualidade do atendimento dos filhos. Com isso, não pretendemos propor mais uma forma de atribuir exclusivamente à mulher a responsabilidade pela infância, uma visão já superada juridicamente, como evidencia o ECA. A questão da criança compete à família, à comunidade, à sociedade e ao Estado. Essa ideia traz um desafio à criação de formas de ajudar as famílias a construir uma relação mais justa, saudável e harmoniosa dos filhos. Os operadores sociais devem cuidar para não reproduzir repertórios que congelem a mãe, a criança e o adolescente em estigmas e estereótipos numa linha de coisificação.

AS RELAÇÕES DE SOFRIMENTO NO COTIDIANO DOS ABRIGOS

As experiências cotidianas da infância e da adolescência acompanham a todos por toda vida. Em cada encontro, elas reaparecem, tingidas pela culpa, pela mágoa, pela saudade, alegria, frustração ou outras emoções. Podem, mesmo, ganhar novos matizes em novas experiências, pois a história humana segue um caminho de não linearidade, no qual o passado, o presente e o futuro se entrelaçam e influenciam.

No espaço de abrigo, a criança e o adolescente acumulam “[...] na memória, mil fragmentos de saber e de discursos que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar” (CERTEAU, 1997, p. 206). Sua identidade ganha expressão na trama da intersubjetividade, que possibilita ou dificulta a cada um se apresentar com sua forma própria de ser, pensar e viver, em meio a transferências e contratransferências, buscas de objetos de desejo imaginários e sonhos não alcançados.

Falamos de uma forma de desenraizamento prejudicial à formação da identidade dos abrigados e de suas famílias. Não se trata de um tipo de desarraigamento positivo, como reflete Sennett (1997, p. 285), pelo qual “[...] os seres humanos precisam ser sacudidos para se darem conta do Outro e do lugar compartilhado”. Ao contrário, o que aqui é abordado é um desenraizar que separa, quando não arranca, de forma conflituosa, a criança e o adolescente de suas famílias, deixando sempre as marcas do abandono. Distantes dos laços de parentesco, de amizade e vizinhança e da comunidade de origem, as perspectivas de futuro, as decisões da caminhada e os rumos a seguir tornam-se obscuros, interferindo na orientação da personalidade.

O objetivo do abrigo é a proteção da população infanto-juvenil e, em alguns casos, da mãe. “É um direito que não se contrapõe à eventual necessidade de acolhimento institucional e mostra que é possível ter como meta a vida em família” (RIZZINI, 2007, p. 88). Cabe aos operadores sociais (técnicos do atendimento socioeducativo) acolher e interpretar as histórias de vida, as características dos usuários, do contexto e das interfaces da instituição. Isto pode ajudar a educar as crianças e adolescentes com uma visão mais clara de si e da sociedade em que vivem,

construindo espaços para que cada um busque sua emancipação e a de seus companheiros.

Educar e cuidar de crianças e adolescentes segundo a doutrina de proteção integral é uma tarefa complexa, multifacetária e aberta, que pressupõe a interação de aspectos biológicos, culturais e emocionais. Educar contribui para a formação de uma atitude criativa no campo relacional consigo, com o outro, com a sociedade e o Planeta. O processo de participação é um instrumento pedagógico que ajuda o sujeito a se conhecer, enfrentar paradoxos e contradições, a adquirir formas de lidar com as dificuldades e sofrimentos e melhorar a qualidade de vida. É o que transparece no depoimento de Izilda, líder da Pastoral do Menor:

No acolhimento, eu aprendi a conviver com as dificuldades. Antes, eu era muito triste. Agora, fico triste ainda. Mas vou à luta. Conversar sobre dificuldades e sofrimentos meus e dos outros ajuda a encontrar o caminho. Minha dificuldade é a dificuldade do outro. Se ficar sozinha, não compreendo bem o que está acontecendo. (Depoimento. SOUZA NETO, 2008, p. 66).

Algumas pedagogias de fundo progressista esvaziam o discurso dos direitos humanos, ao desconsiderar o sofrimento das crianças e das famílias, esquecidas de que sua realidade social envolve uma articulação de aspectos estruturais e culturais. Um bom espaço educacional pode ajudar

[...] a criança a colocar seus sentimentos em palavras e a elaborá-los, de forma que ela possa aceitar realmente a situação. Entregue a si mesma, a criança provavelmente permanecerá neste conflito emocional confuso, o que pode resultar em incidentes [...] Não raro as crianças suporão, por exemplo, que seu lar se desfez devido ao seu mau comportamento ou que foram mandadas embora como castigo (BOWLBY, 2002, p. 140).

A forma mais correta para evitar o sofrimento do ponto de vista da criança é garantir a convivência familiar e, sobretudo, proteger a mãe. Uma criança não vai, por exemplo, morar na rua por uma escolha racional. Ela é jogada para essa situação e, obviamente, tem que enfrentar essa

circunstância com a qual procura lidar. As pessoas nem sempre escolhem o que querem. Muitas vezes agem impelidas pela força das adversidades.

Fui pra rua, porque nem minha mãe e nem o homem dela me queriam, ele me batia e não me deixava brincar. Aí comecei a ficar um dia na casa de qualquer pessoa, depois ficava um dia na rua e voltava para casa, até que não voltei mais. Aí, o juizado me pegou e trouxe para cá. [...] fiquei até quando minha mãe separou do homem dela. Também eu briguei aqui no abrigo e o juiz forçou minha mãe a me levar de volta para a casa dela. [...] Tem gente que pensa que a gente vive na rua, porque a gente gosta da rua [...], que vive em instituição porque gosta. A gente quer mesmo é viver com a mãe da gente. Apesar do abrigo ter cuidado de mim, feito estudar, [...] eu me sentia como um cachorro sem dono. (Depoimento, José, 1995. Viveu no abrigo entre 10 e 16 anos).

No fato de o padrasto mandar José embora, há uma questão material sobre onde morar e de quem receber sustentação emocional. Ser jogado para a rua não é escolha sua, mas, uma vez nessa situação, busca transformá-la. Vai para a rua e é levado pelo acaso à entidade, onde atormenta a vida de todos. Finalmente, quando o padrasto abandona sua mãe, a entidade pressiona o juiz e este força a mãe a recebê-lo de volta. Em outro momento, José mostra o motivo de suas reações na instituição, na intenção de ficar com a mãe:

Eu gostava muito das pessoas, mas eu queria mesmo era que minha mãe se separasse daquele homem ruim. [...] Quando ela falou que separou, eu comecei a aprontar e embaçar, até que o juiz falou pra minha mãe me levar, porque ela tinha casa. [...] Recebia pensão do meu pai e ficava tudo para ela e também a casa que era minha e da minha mãe, e a pensão também era minha, [...] o meu pai morreu e deixou para nós. [...] Até hoje não perdoei minha mãe [...] ela mora na minha casa com meus dois irmãos daquele homem. (Depoimento, José, 1995).

Nessa narrativa, está implícita a situação da mãe, que reproduz junto ao filho a mesma experiência de abandono. Ressalte-se a impossibilidade de se compreender o sujeito de maneira isolada, sem estabelecer suas relações por uma perspectiva de transversalidade. A confiança gerada no cotidiano é significativa para pôr limites à ansiedade, perspectiva importante em qualquer ambiente. Em meio a tanto sofrimento, pode-se

observar que um conjunto de valores éticos, de solidariedade e amizade, emerge. Reiteramos que o educador social é um mediador. Por isso, sua visão sobre a situação da criança, do adolescente e da mãe, seu sentir e sua atuação tendem a ser coerentes:

Ambos, educador e educando, constroem, e se constroem nas tramas de relações sociais. São sujeitos ativos que vivem sob determinadas relações sociais de produção, em dado tempo, em dado espaço da trajetória social de seu grupo (...) Os dois seres humanos, sujeitos do processo educativo, estão em torno de um objeto cognoscitivo (um conhecimento/a própria Vida), uma elucidação da realidade (...) E é no processo de apreensão do objeto cognoscível que educador e educando, como seres humanos, individuais e sociais ao mesmo tempo, constituídos na trama contraditória de consciência crítica e alienação, interagem no processo educativo (MACHADO, 2010, p. 174).

A concepção pedagógica que perpassa o ECA busca o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o reconhecimento do protagonismo e a ruptura das práticas de confinamento e de desvalorização do saber adquirido e construído com base na biografia. As violações de direitos, os conflitos com a lei e as práticas desviantes não são hereditárias, mas sócio-históricas. Elas se firmam no pragmático, no desejo e no imaginário, muito mais do que numa racionalidade reflexiva/científica. A criança, o adolescente e a mãe têm necessidade de compreender o porquê de sua situação, para que não se culpabilizem nem abandonem o protagonismo de suas biografias.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone. *Segundo Sexo: fatos e mitos*. Tradução: Sérgio Milliet. Paris: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BOWLBY, John. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRASIL. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015*. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.

- BRASIL. *Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 6.697/79, Código de Menores 1979*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2017.
- CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos e desigualdades*. Passo Fundo: Instituto de Estudos Socioeconômicos, jun. 2007. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos/materias/direitos-humanos-e-desigualdades-uma-leitura-enfocada-e-em-perspectiva-da-situacao-1>. Acesso em: 21 set. 2017.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1997. 2v.
- COMIDA. Intérprete: Titãs. Composição: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Britto. *In: JESUS não tem dentes no país dos banguelas*, 1987. Intérprete: Titãs. Rio de Janeiro: WEA, 1987.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação da Infância Brasileira 2006: Crianças de até 6 anos: o Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento*. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_001_007_Abre.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação Mundial da Infância*, 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/sowc07.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- HELLER, A. *Para mudar a vida, felicidade, liberdade, democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MACHADO, L. NASCIMENTO. *Arte–educação em contextos de periferias urbanas: um desafio social*. 2010. 316 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - PUC–SP, São Paulo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- RIZZINI, Irene (coord.); BAPTISTA, Rachel; NAIFF, Luciene; RIZZINI, Irma. *Acolhendo crianças e adolescentes: experiência de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: SAWAIA, Bader B. As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.
- SCHWARTZ, Rosana M. P. B. *Beijing, muito mais que palavras: a Quarta Conferência sobre a Mulher da Organização das Nações Unidas – ONU*. Curitiba: Appris, 2017.
- SENNET, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Recorde, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente de. Mal-estar das mães de crianças e adolescentes que vivem em abrigos. *In: SCHAUN, A. et al. Gênero, mídia e sociedade*. São Paulo: Expressão & Arte, 2008. p. 85 - 95.

TELLES, Vera. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

A MISÉRIA DA EDUCAÇÃO E O APOGEU DA TECNOCIÊNCIA – BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DEPOIS DE AUSCHWITZ

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos

Diana Patrícia Ferreira de Santana

1 – INTRODUÇÃO

O título deste ensaio referencia a barbárie ensejada por experiências históricas como aquela do campo de concentração de Auschwitz na Segunda Guerra Mundial e o seu nexos com a educação de forma a contribuir para evitar a repetição de tal experiência, ponto que motivou o filósofo Adorno a refletir sobre o tema nos anos 1950 e 1960. Em outro contexto, em tempos de um início de século XXI, período este sempre referenciado no senso comum como sinônimo de modernidade e de avanço científico e tecnológico, observam-se alguns ecos de Auschwitz, do nazismo e do fascismo ao se ter tão presentes e recentes eventos de bárbara violência, de retrocesso de direitos e perda de conquistas na educação e em

outras áreas como um todo em escala mundial. Em vista de tal contexto, buscar continuar a refletir e agir no tocante à educação após Auschwitz continua na ordem do dia.

O texto seguirá a seguinte ordem: primeiro, uma brevíssima apresentação e avaliação da reflexão referida de Adorno; em segundo lugar, um breve diagnóstico sobre o nosso tempo, uma reflexão sobre as razões que dificultam o cumprimento da exigência adorniana de educar para que Auschwitz não se repita; posteriormente, uma reflexão sobre o caráter da técnica e sua relação com aquilo que, no dizer de Adorno se chama a consciência coisificada. Por fim, uma conclusão que só pode ser parcial, dada a amplitude e o alcance da reflexão. Afinal, assim escreveu certa vez Adorno a Walter Benjamin: “[...] nossos melhores pensamentos são aqueles que nunca conseguimos pensar por inteiro.” (ADORNO 2003 apud GATTI, 2008, p. 95).

Passemos a uma apresentação geral da reflexão de Adorno em questão.

2 – ADORNO E A EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ

Em seu ensaio *Educação após Auschwitz* Adorno (2003) coloca na agenda como primeira exigência a importância de se desenvolver a consciência para que a experiência ocorrida no complexo campo de concentração de Auschwitz não se repetisse¹.

Entretanto, após meio século depois de suas primeiras indagações sobre esse assunto, percebemos que essa cobrança mínima está muito longe de ser alcançada. Ainda que seja imperativo contextualizar historicamente em termos conjunturais e de processos mais amplos – para não correr o risco de fazer uma avaliação superficial – a lógica genocida se perpetua, citando alguns exemplos de forma não exaustiva: a guerra civil após a desintegração iugoslava, além dos massacres de conflitos em Ruanda e no Burundi. Para relatar um pouco estes exemplos de fatos semelhantes na lógica do genocídio: no Burundi o massacre de cerca de 210 mil hutus

¹ Tomando por base a perspectiva histórica marxista que inspira Adorno, não há repetição de maneira estrita, mas há similaridades em outros fatos e ocorrências.

em 1972 e 25 mil tutsis em 1993; em Ruanda, cerca de 500 mil tutsis em 1994; por fim, o ocorrido em Srebrenica em 1995, que ceifou a vida de mais de oito mil bósnios muçulmanos durante a guerra que sucedeu o fim da Iugoslávia.

Essa negligência nos mostra que, diferentemente do que poderíamos supor, não aprendemos com a História, e essa não expressa melhor o estágio de desenvolvimento da consciência só porque conhecemos o passado.

Parece-nos útil citar um contemporâneo de Adorno, – ainda que não tenham se conhecido – o comunista italiano Antonio Gramsci (2004, p. 48): “A história ensina, mas não tem alunos.”. Conhecer o passado não basta. A emergência do fascismo, conforme avaliou Gramsci em 1921, baseado no apoio da pequena e média burguesia, para resolver os gigantescos problemas da crise pós-Primeira Guerra Mundial com pistolas e metralhadoras na Espanha, não foi suficiente para ensinar algo. Ainda conforme o autor italiano (GRAMSCI, 2004, p. 48):

Também na Itália a classe média acredita poder resolver os problemas econômicos através da violência militar; acredita poder solucionar o desemprego com tiros de pistola e aplacar a fome e enxugar as lágrimas das mulheres do povo com rajadas de metralhadoras. A experiência histórica não vale para os pequenos burgueses, que não conhecem a história: os fenômenos se repetem e ainda se repetirão, além da Itália, nos demais países. Não se repetiu na Itália, para o Partido Socialista, o mesmo que já há alguns anos ocorreu na Áustria, na Hungria, na Alemanha? A ilusão é o alimento mais tenaz da consciência coletiva.

A ilusão ou pouca consciência que caracterizam a consciência coletiva parece ser em diferentes contextos históricos, em termos coletivos, o grande cerne da questão. Tal é a convergência entre Gramsci e Adorno². A repetição histórica, em termos marxistas, se coloca em termos de analogia e aproximações, mas jamais em termos de reedição de fatos históricos

² Ainda que sejam autores marxistas, não se perde de vista que, a despeito de eventuais convergências entre Adorno e Gramsci, possuem profundas diferenças. A título de exemplificação sobre uma parte das diferenças em questão – referente aos distintos estatutos epistemológicos de ambos - que envolve Gramsci, de um lado e, por outro, Adorno e Horkheimer, representantes da vertente marxista conhecida como Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, consulte-se Passos (2013).

idênticos. Ainda assim, mesmo com as singularidades de cada experiência aqui referida, a dificuldade referente à consciência é ponto a ser relevado.

A pouca consciência sobre o que aconteceu em Auschwitz, segundo Adorno, abre a possibilidade dela se repetir, ou seja, de milhões de pessoas serem assassinadas de maneira planejada com o assentimento de outras por razões inaceitáveis do ponto de vista ético e humano. Para entender como tamanha regressão foi possível é necessário buscar as razões dessa explicação nos perseguidores e não nas vítimas. Adorno (2003, p. 121) afirma que:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva.

Adorno parte do pressuposto que aqueles que cometeram tais atos eram desprovidos de consciência, mas seria possível admitir, por mais monstruoso que possa parecer, que tais atos foram empreendidos conscientemente? Que simplesmente as pessoas envolvidas não se importaram? Ao revelar às pessoas os mecanismos que as tornam capazes de tais atos, isto é suficiente para impedi-las de cometê-los novamente?

O espírito humano é um profundo abismo, cheio de sombras e armadilhas, a educação pode acender um fósforo para iluminar a entrada, todavia é preciso mais que isso para escalar-lhe as arestas.

Um dos cerne da questão sobre o retorno ou não do fascismo é, na lavra de Adorno, uma questão muito mais social do que psicológica (ADORNO, 2003, p. 123). E certamente a educação desempenha papel decisivo nisto. A banalização de rituais coletivos tolerados nas instituições educacionais de todos os níveis é um dos alertas para os quais Adorno chama a atenção e traça um claro paralelo e aproximação dos ritos nazistas com práticas cotidianas muito comuns inclusive contemporaneamente na Universidade:

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um deles na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados deste tipo é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de “costumes”. Eis aqui um campo muito atual para a ciência. Ela poderia inverter decididamente esta tendência da etnologia encampada com entusiasmo pelos nazistas, para refrear esta sobrevida simultaneamente brutal e fantasmagórica desses divertimentos populares (ADORNO, 2003, p. 127–128).

No tocante às razões de ordem psicológica para compreender o porquê de Auschwitz, Adorno entende que não é de grande valia enaltecer valores eternos ou as virtudes das vítimas. Deve-se buscar identificar os mecanismos de consciência que levam a tais atos e discernir os valores que lhes subjazem. Deve-se atentar para a formação do caráter na primeira infância considerando, inclusive, aqueles que praticaram crimes. Adorno destaca também o caráter social da psicologia e o alcance de se avaliar o amplo e denso caráter de uma rede de controle amplamente interconectada e claustrofóbica do mundo administrado. A tentativa de sair dela, por vezes, gera uma reação violenta e irracional contra a civilização. Em resumo, a educação e o esclarecimento jogam papel fundamental para que Auschwitz não se repita, ainda que a dificuldade para tal seja grande. Tal dificuldade é justamente o ponto a ser tratado a seguir.

3 – RAZÕES QUE DIFICULTAM O CUMPRIMENTO DA EXIGÊNCIA ADORNIANA

A avaliação adorniana para explicar a repetição de Auschwitz incide sobre pontos de difícil transformação. A saber, os aspectos anticivilizatórios proporcionados pela própria civilização e a precedência do direito do Estado sobre seus próprios integrantes na lógica da razão de Estado (ADORNO, 2003, p. 119, 137). Expliquemos e reflitamos sobre um pouco cada um destes pontos.

Auschwitz como barbárie é aquilo que contraria a educação. Infelizmente, ele não é somente uma regressão conforme a avaliação de Adorno. É uma condição dada enquanto persistem as condições que possibilitam fatos semelhantes. Continua existindo como pressão social e continua se impondo. No dizer de Adorno, é imperativo opor-se às forças que integram o curso da história mundial. Na medida em que isto é quase impossível, coloca-se, segundo o filósofo alemão, o imperativo de, ao menos, resistir e tentar.

Adorno faz menção ao genocídio armênio, à explosão da bomba atômica e àquilo que chama de ideólogos e assassinos de gabinete e seus atos planejados. Todos estes pontos nos levam à discussão.

O próprio Adorno compreende a dificuldade de mudar os pressupostos objetivos, sociais e políticos que geram os fatos históricos de morticínio. A lógica do Estado, do poder e da política coloca em plano secundário a preservação da vida de pessoas inocentes; sob essa lógica repousa uma racionalidade baseada em critérios de eficácia técnica. A consecução fria de fins, valendo-se de meios violentos para tal, é ponto inabalável na política como um todo, deixando sempre a possibilidade da violência se manifestar a qualquer momento, seja como guerra, seja como terrorismo, seja como assassinato. Importa pouco para a nossa reflexão as nuances ou semânticas da violência. O que é digno de relevo é de que se as condições para as repetições (cada uma à sua própria maneira) de Auschwitz sempre estiveram colocadas e jamais como retrocesso, mas sim como um dado objetivo, também estiveram sempre prontos os ingredientes para ecos em maior ou menor grau da violência que direta ou indiretamente remete aos ecos do campo de concentração polonês. O fim do regime nazista não

significou a superação dessas condições; ao contrário, a conduta que visa excluir a reflexão e o discernimento no julgamento das ações humanas tem se tornado o *modus operandi* da vida moderna.

Mas então, o que muda e mudou? Não há uma relação entre o progresso e a melhora das condições para que se evite Auschwitz? Este é um tema caro a Adorno em sua obra, sobre o qual pretendemos nos debruçar.

4 – O ESTADO TECNOCRÁTICO

A discussão no âmbito do marxismo sobre o descompasso entre os tempos da produção da vida não é rigorosamente uma novidade encampada pioneiramente por Adorno. A vida em termos de sua totalidade e as suas transformações desiguais pode ser observada em formulações anteriores como aquelas de Trotsky (1977).

Em termos de um diagnóstico do nosso tempo, é marcante em vários escritos de Adorno a sua avaliação sobre o descompasso entre o avanço da técnica e a instrumentalização da razão, também avançada mas direcionada para perpetuar o capitalismo e sua rede de dominação³. Ao invés do avanço da técnica em questão potencializar as condições para alavancar e possibilitar revoluções e a superação do modo capitalista de vida, o efeito é justamente o contrário. Adorno partilha, no que tange a este ponto, um enorme pessimismo entendendo estar bloqueada histórica e estruturalmente tal possibilidade de superação revolucionária do capitalismo.

O tema do Estado tecnocrático se coloca neste esteio. A técnica e os recursos instrumentalizados, por vezes, pelo próprio Estado – inclusive para a eficiência do assassinato em massa ou “cirurgicamente”, como mostram os drones – não se colocam a serviço do esclarecimento ou da emancipação.

É muito comum, em diferentes contextos, apelar-se a argumentos reificados, coisificados enaltecendo a educação pelos recursos técnicos, como computadores, salas virtuais, quadros “inteligentes”, seja pelo Estado ou por aqueles envolvidos com a educação como ponto que enalteceria

³ Consultar a respeito, por exemplo, Adorno e Horkheimer, 1985.

o seu avanço ou denotaria estar à altura dos jovens de hoje, altamente integrados com as novas mídias virtuais e seus instrumentos para conectar-se à *internet*. Os seres individuais e coletivos a serem o objeto da preocupação com a educação são eclipsados pelos objetos que os cercam, como se tais coisas tivessem vida própria e como se o processo social educacional se dessem através deles e entre eles e não entre os entes de carne e osso.

Adorno dá notícia junto com a ausência do esclarecimento e de uma consciência contrária ao enquadramento coletivo que leva à lógica genocida a consciência coisificada. Tal consciência é aquela que defende uma certa postura, um determinado modo de forma absoluta frente a qualquer mudança, questionamento ou transformação.

A consciência coisificada tem relação com a técnica avançada em questão. Faz avançar ainda mais o entendimento de que as coisas devem se relacionar entre si e não as pessoas de carne e osso. Coloca em evidência a consecução de objetivos instrumentalizados e não o esclarecimento e a educação. Colocam em proeminência as coisas, o Estados, entes reificados e abstratos.

Assim a lógica genocida se impõe e perpetua: importa o número, a estatística, a eficiência, o fim e não a preocupação com seres individuais e coletivos. A lógica genocida se coloca como plenamente justificável com falas como “recebi ordens”, “segui a hierarquia”, “cumpri meu dever, minha obrigação e meu juramento”. De forma não idêntica mas análoga, a educação é vista sob o primado da técnica e não da preocupação com a humanidade, sua formação, suas carências, suas possibilidades.

De fato, conforme sugeriu Adorno, as condições para a repetição da lógica genocida de Auschwitz continuam, persistem numa dimensão na qual parece não haver saída. Tal como ele apontou outrora, ainda que em particularidade muito mais próxima ao nazismo, ao fascismo e ao stalinismo, além de toda a conjuntura histórica catastrófica que testemunhou nos anos 1930 e 1940, parece muito difícil superar todas as condições objetivas que levaram à tragédia do campo de concentração.

5 – CONCLUSÃO

O sentido da educação está em promover a autorreflexão crítica e a formação do caráter para permitir uma abertura à consciência que enseje a capacidade de discernimento.

Uma característica na história das perseguições apontada por Adorno é o fato da violência se dirigir aos socialmente mais fracos e, como um traço psicologicamente negativo naqueles que se deixam governar, a impossibilidade de autodeterminação. Pessoas que, impossibilitadas de construir suas próprias razões, adotam as razões alheias como se fossem as suas próprias. A essas pessoas falta autonomia e discernimento entre o certo e o errado. São presas fáceis de discursos autoritários e ideológicos (no mal sentido, como falsa consciência, como consciência da classe dominante e opressora). A autoridade que líderes carismáticos têm sobre essas fracas consciências provém justamente da violência de seus discursos. Um discurso manipulador que forma perseguidores. Esses perseguidores não são capazes de elaborar tais discursos, por isso os assimilam, digerem e os regurgitam contra aqueles que acreditam ser a fonte de seus problemas ou dos problemas que geram crise social. A violência simbólica que se converte em violência física; uma violência que a covardia dos perseguidores não ousa cometer por conta própria, apenas no esteio do outro. O embrião de Auschwitz provém do casamento entre a fraca consciência e a identificação cega com o coletivo. Por isso, conforme já escrito acima, “[...] é preciso contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos [...]” (ADORNO, 2003, p. 127) e resistir.

A escola, como coletivo, impõe seu peso sobre o indivíduo. Se pensarmos nos costumes arraigados que permeiam as regras de comportamento, os hábitos inculcados que sustentam as relações hierárquicas, os ritos e provas que provocam dor e sofrimento ao indivíduo pelo preço de torná-lo membro do coletivo, veremos quão próximos eles estão da brutalidade. Quando nos habituamos com a violência que está na base dessas práticas e nos conformamos a ela, por medo ou preguiça, ou pior, por acreditar que elas funcionam, estamos naturalizando sua causa e permitindo sua permanência. A conformação a essa violência é precursora de uma violência maior. Quem se apraz e justifica a legitimidade da humilhação de

um calouro num trote abre precedentes para práticas mais violentas e incorpora a violência como linguagem, pois um grande delito tem um rastro de pequenos delitos por trás.

Muitos enaltecem a severidade como um traço essencial da boa educação, da educação que traz resultados. De que resultados estamos falando? Durante os julgamentos dos crimes nazistas, o que se verificou foi a adesão de homens competentes em seus afazeres e postos de trabalho a uma política de genocídio. Como advogados, juízes, professores, médicos e tantos outros homens e mulheres com tão sólida formação acadêmica aceitaram como justo a morte de milhões de pessoas? O ser-assim de uma pessoa é resultado de sua formação, e não de sua natureza. A formação de uma pessoa não se resume apenas àquilo que ela conhece e faz, mas ao que ela pensa e valoriza.

Não se pode divorciar qualquer prática ou experiência da discussão teórica em educação. Parafraseando o historiador inglês Edward Palmer Thompson com a “miséria da teoria” que dá título a uma de suas obras (THOMPSON, 1981) e valoriza a experiência para pensar a totalidade não somente em termos econômicos, mas também sociais, culturais e políticos, não podemos entender uma modesta proposta reflexiva aqui apresentada como algo meramente teórico. Thompson, assim como Gramsci e Adorno entenderam a justeza da unidade entre teoria e prática, inclusive na educação. A “miséria da teoria” referida por Thompson nos remete à miséria da educação do nosso tempo, permeada pela coisificação que marca “estatísticas positivas” nas políticas educacionais, seja como alunos aprovados automaticamente, seja como métricas da produção tecnocientífica universitária na gestão pública empreendida pelo Estado tecnocrático. Tais posturas destruíram boa parte da subjetividade, do olhar necessário para as carências e possibilidades ensejadas pelo processo educacional que poderiam semear um futuro menos permeável a todas as violências que, de alguma forma, ensejam Auschwitz. Se a banalização do mal é observada na produção e reprodução da lógica do genocídio em escala maior dos noticiários nacionais e internacionais, com feminicídios e etnocídios de indígenas e minorias, o que dizer então da banalização da violência contra estudantes e professores?

Certamente há um longo caminho a percorrer para não repetir Auschwitz. Este caminho começa e continua no aqui e no agora, no cotidiano.

Nada pode ser subestimado ou banalizado em termos da violência simbólica ou física, pois as condições para que Auschwitz ocorresse sempre estiveram de alguma forma presentes. E agora, de forma que renuncia – ou não – uma nova catástrofe, ouvem-se inúmeros relatos da consciência coisificada justificando o retorno a um certo autoritarismo ou certas posturas supremacistas no mundo todo. Mais do que os ecos banalizados de certos ícones nazistas que foram sutilmente perpetuados em inúmeros eventos de repercussão internacional e de certas práticas cotidianas, o nazismo e o fascismo persistem quase de forma onipresente, colocando enormes desafios para que a educação não mais permita que Auschwitz se reproduza.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119–138.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- GATTI, Luciano Ferreira. Theodor Adorno: indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (org.). *Curso livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73–95.
- GRAMSCI, Antonio. Itália e Espanha. In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos (1921–1926)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. volume 2, p. 48-51.
- PASSOS, Rodrigo Duarte Fernandes dos. Gramsci e a Teoria Crítica das Relações Internacionais. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, v. 50, p. 1–19, 2013.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- TROTSKY, Leon. *A História da Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

PREÂMBULO: O ATAQUE CONTEMPORÂNEO AOS DIREITOS HUMANOS, À IGUALDADE DE GÊNERO E À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO BRASIL.

Assistimos, ultimamente, no Brasil, a disputas em torno da política educacional e curricular, focadas no estabelecimento de uma pretensa “escola sem partido” contrária à doutrinação ideológica, especificamente, avessa ao ensino de uma suposta “ideologia de gênero”. Isso ocorre como reação a recentes avanços na conquista de direitos por mulheres e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, queer e intersexo – LGBTQI.

Qual o contexto dessas disputas?

Nas últimas décadas do século XX, o feminismo adentrou organizações e instituições sociais, e o conceito de gênero transversalizou interesses e valores femininos nas políticas públicas (CASTELLS, 1999, p.

221), a partir das Conferências Mundiais da Mulher (1975, 1980 e 1985), da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), de 1994, reconhecendo-se a gravidade da violência de gênero.

A Plataforma de Ação de Beijing, resultante da IV Conferência Mundial da Mulher de 1995, identificou 12 áreas prioritárias para mudar a situação das mulheres no mundo, entre elas a pobreza, a desigualdade no acesso a atividades produtivas, recursos e gerenciamento ambiental, as desigualdades e inadequações na educação e saúde, a desigualdade na participação no poder e nas mídias, e a violência (UN WOMEN, 1995). Diante dos insuficientes avanços, a Campanha “Beijing+20: Empoderar as Mulheres, Empoderar a Humanidade. Imagine!” retoma essas questões. A meta da ONU Mulheres é um mundo em que todas as mulheres e meninas tenham direitos e oportunidades iguais até 2030 (UN WOMEN, 2016).

Na esteira dos movimentos feministas e como aliados, os movimentos de pessoas LGBTQI, entre outros novos movimentos sociais, também avançaram na conquista de direitos.

No estado brasileiro, desde os Temas Transversais (Ética e Cidadania, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 (BRASIL, 1998), que introduziram as questões de gênero na escola, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – que destacava, nos objetivos e metas do ensino fundamental, a avaliação do livro didático quanto à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25), e nos objetivos e metas da educação superior e na formação dos professores, a inclusão da abordagem de gênero –, até a oferta, a partir de 2006, dos cursos de formação docente continuada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), tivemos uma série de políticas de direitos humanos, com importante incidência educativa:

- os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) de 2004, 2008 e 2013, que indicaram a inclusão das questões de gênero, raça e etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal, no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadores/as, inclusive no tocante à prevenção da violência de gênero;
- o Programa Brasil sem Homofobia, instituído em 2004, para o combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e promoção da cidadania homossexual (Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH de LGBT), lançado em 2009, contendo entre suas diretrizes o “combate à homofobia institucional” e “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p. 15–16), inclusive dos novos modelos de famílias homoafetivas (p. 28);
- os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançados em 2003 e 2006, que destacam: a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7); a importância da “[...] inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, bem como na formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas.” (BRASIL, 2003, p. 33), para prevenir todas as formas de discriminação e violações de direitos; e a prática “[...] de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução

de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.” (BRASIL, 2003, p. 35);

- o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 de 2010, que estabelece no Objetivo estratégico V a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, destacando, entre as ações programáticas: “d) Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade” (BRASIL, 2010, p. 121).

Tivemos até mesmo uma Lei anti bullying (Lei nº 13.185/2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), fixando o dever do estabelecimento de ensino de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying) (BRASIL, 2015).

Porém, na contramão desses recentes e insuficientes avanços, aparece uma reação conservadora transnacional, que alia grupos fundamentalistas religiosos cristãos, católicos e evangélicos, para denunciar a chamada “ideologia de gênero”. Oriunda do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais da Igreja Católica, entre meados dos anos de 1990 e início dos 2000, segundo Rogério Junqueira (2017, p. 49–50), a “ideologia de gênero” é denunciada, por tais grupos, como “uma forma de ‘doutrinação neototalitária’, de raiz marxista e ateia [...] camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade [...] uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por ‘lobbies gays’, feministas, juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos”. Essa miscelânea diz da superficialidade e irresponsabilidade desse ataque fanático à suposta “ideologia de gênero”.

Além de tentar “recuperar espaço das igrejas em sociedades que passam por processos de secularização”, esse ativismo religioso reacionário visa “conter o avanço de políticas de garantia ou ampliação dos direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” e “(re)naturalizar as concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade e diferença sexual” (JUNQUEIRA, 2017, p. 47), buscando restaurar a tradicional ordem de sexo (a heteronormatividade) e gênero (a dominação masculina). Depreciando os estudos científicos e acadêmicos, vem funcionando como um “slogan catalisador de manifestações contrárias a políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas de promoção dos direitos sexuais e punição de suas violações”, bem como “de enfrentamento de preconceitos, prevenção de violências e combate a discriminações (hetero)sexistas” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48) – ou seja, contrárias à legalização do aborto, à criminalização da homotransfobia, à legalização do casamento igualitário, ao reconhecimento da homoparentalidade, à extensão do direito de adoção a genitores de mesmo sexo, e às políticas educacionais de igualdade/diversidade sexual e de gênero.

No campo educacional o ataque reacionário se intensificou durante o processo de discussão do Plano Nacional de Educação 2014–2024, que acabou por não explicitar as questões de gênero e orientação sexual. Grupos religiosos pressionaram o Congresso Nacional para que o texto original do PNE – que versava sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” – fosse substituído por diretrizes mais genéricas, tais como: Art. 2º, incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 1).

Logo, durante 2017, na discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas/redes escolares e das propostas pedagógicas das escolas, esses grupos voltaram a investir fortemente contra a inclusão de gênero e diversidade sexual no texto do documento. Na 3ª versão publicada pelo MEC

em abril de 2017, entre os “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”, constam a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), e saúde, sexualidade e gênero (BRASIL, 2017, p. 13–14). Entre as dez competências gerais, encontram-se o respeito e promoção dos direitos humanos (competência 7); “o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” (competência 9); e a afirmação de “princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (competência 10) (BRASIL, 2017, p. 18–19).

J. D. Hunter (1991) chamou de “guerras culturais” as disputas ideológicas de cristãos fundamentalistas e humanistas seculares nos EUA. Agora aqui também (como antes lá), grupos católicos e evangélicos fundamentalistas, que não representam a totalidade dos grupos e pessoas religiosas, cristãs, se unem nessa reação alarmista, mal informada e, muitas vezes, abertamente deturpadora de conceitos, fatos e experiências. Usando as redes sociais, têm espalhado uma variedade de vídeos com discursos de padres, pastores e profissionais fanáticos, com denúncias inverídicas e inverossímeis, contra os malefícios da “ideologia de gênero”. Assim, investem no pânico moral, “contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48) acusados, juntamente com seus defensores, de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos”! (JUNQUEIRA, 2017, p. 49).

E vão mais além: tentam impor uma lei da mordação, inconstitucional. Os defensores da “escola sem partido” municiam familiares para ameaçarem professores e professoras com ações judiciais. Vereadores apresentam projetos de leis nas Câmaras Municipais proibindo o ensino da “ideologia de gênero” nos respectivos sistemas de ensino, bem como utilização de materiais didáticos que tratem de gênero e sexualidade.

Dessa forma, desviam a atenção de questões prementes como as dos direitos humanos, entre os quais o direito de viver uma vida sem

violência, lembrando-se que eliminar todas as formas de violência contra as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas é uma das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero.

A PROBLEMÁTICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

A pesquisa sobre transmissão intergeracional da violência doméstica (TIVD), divulgada pela ONU Mulheres em novembro 2017, terceiro relatório da Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (PCSVDF), realizada pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Instituto Maria da Penha e o *Institute for Advanced Study in Toulouse*, revela que quatro em cada 10 mulheres que cresceram em um lar violento sofrem violência na vida adulta. Isso significa que a TIVD passa pela exposição de meninas e meninos à violência doméstica, ou seja, meninos que cresceram em um lar violento tornaram-se homens que cometeram agressões contra suas parceiras (PERPETUAÇÃO..., 2017).

Realizada em nove capitais nordestinas, com amostra probabilística composta por mais de 10 mil mulheres com idades entre 15 e 50 anos, seus resultados apontaram que “uma em cada cinco mulheres teve contato com algum tipo de violência doméstica na infância ou na adolescência; 23% afirmaram ter lembranças da mãe sendo agredida e 13% sabem que a mãe do parceiro também sofreu algum tipo de agressão”; o peso da violência doméstica é maior entre mulheres negras e de baixa renda (PERPETUAÇÃO..., 2017). Nem as gestantes são poupadas, com sequelas para mães e crianças, sendo maior a violência doméstica entre as mais jovens e com mais baixa escolaridade, e as que experimentaram sucessivas gestações (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 16–17).

O estudo, coordenado pelo Prof. José Raimundo Carvalho, financiado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres do Governo Federal, Banco Mundial e apoiado pelo Instituto Avon, conclui que “crianças expostas à violência doméstica têm maior probabilidade de sofrer agres-

sões em relações afetivas ao longo de suas vidas adultas”, portanto, é imperativo diminuir a violência hoje, para melhorar a vida das mulheres desta e das próximas gerações (PERPETUAÇÃO..., 2017).

Como eliminar, diminuir e prevenir a violência de gênero?

A TIV é explicada pela Teoria da Aprendizagem Social ou Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura, psicólogo canadense e professor da Universidade de Stanford, USA, que postulou que a aprendizagem é bidirecional e proativa: aprendemos com o meio, por observação e imitação; mas o meio não só determina de forma significativa o desenvolvimento humano, como também se modifica pelas nossas ações. A TSC foca a aprendizagem por observação e modelagem nos grupos tradicionais como escola, comunidade e família, assumindo a perspectiva da agência para o auto-desenvolvimento, auto-organização,

auto-regulação e auto-reflexão (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Bandura realizou um famoso experimento com crianças entre 3 e 6 anos na creche da Universidade de Stanford, na qual um grupo delas assistia um adulto bater com um martelo em um boneco; em outro grupo (experimental), o adulto representava um modelo não agressivo; e no terceiro grupo a agressividade era acompanhada por insultos ao boneco. Os resultados demonstraram que a maioria das crianças expostas ao modelo agressivo eram mais propensas a agir de maneira fisicamente agressiva, quando comparadas àquelas que não foram expostas a esse modelo. Esse experimento apontou três formas de aprendizagem observacional: através de um modelo vivo, através de instrução verbal e de modo simbólico. Portanto, a aprendizagem observacional por modelagem pode ser real ou virtual, através de recursos midiáticos e personagens virtuais, e inclui atenção/concentração, retenção, repetição/reprodução e motivação, sobre a qual incidem sanções positivas ou negativas (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Os sujeitos não imitam tudo o que veem e todas as crianças não vão apresentar comportamentos agressivos por assistir cenas violentas em casa ou na televisão, já que há mediadores que favorecem a imitação ou

uma resposta alternativa, entre os quais o ambiente, diverso e variável, a atenção, o interesse e a motivação, também variáveis, e o reforço vicário, ou seja, a visualização das consequências e recompensas de um dado comportamento (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Carvalho e Oliveira (2017, p. 7), economistas, autores da PCSVDF, confirmam a máxima de que “violência gera violência” ao argumentarem, com base na TSC, que as crianças expostas à violência no início da vida aprendem “[...] a violência como uma resposta apropriada ao conflito” e “são susceptíveis de reexperimentar ou repetir a violência”. Considerando a gravidade dos impactos da violência doméstica para as futuras gerações, lamentam que este tema esteja “ausente na academia e gestão pública no Brasil.” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Ora, os meninos e meninas tendentes a cometer e sofrer violência doméstica, segundo a teoria da transmissão intergeracional da violência doméstica (TIVD), passam pela escola, onde poderão ter a chance de interromper essa transmissão. Numa escola comprometida com a prevenção da violência, os e as estudantes poderão aprender que a violência não é uma resposta apropriada ao conflito e que não devem reexperimentar ou repetir a violência.

Para isso, necessitamos de uma escola livre de violências. Ao realizar investigação etnográfica, sob a perspectiva de gênero, acerca da expressão da violência em uma escola de ensino fundamental com 799 alunos/as, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, integrante da Grande Aracaju/SE, Maria Aparecida Couto (2008) observou que as violências *na, da e à* escola estão presentes e inter-relacionadas, atingindo toda a comunidade escolar. Além disso, constatou que a escola não intervém de modo planejando e sistemático nas ocorrências de violência em seu cotidiano.

Em geral, a *violência na escola* era associada ao meio social, identificado como gerador de violências reproduzidas dentro da escola, todavia na prática a responsabilidade era simplesmente centrada no aluno. Couto (2008) verificou que a representação de violência vigente entre os/as sujeitos da pesquisa estava associada ao dano corporal grave, capaz de ferir e

até provocar a morte. Assim, a violência visível era a física, foco de atenção através de processos coercitivos, disciplinares e até mesmo policiais. Porém existiam violências não perceptíveis e/ou identificáveis como tais, as violências simbólica e de gênero, que eram ignoradas. Isso significa falta de compreensão do próprio fenômeno da violência, em sua complexidade e diversidade, pelos sujeitos integrantes da comunidade escolar, incapazes de identificar as muitas formas de violência existentes.

Os/as envolvidos/as nos episódios de violência (brigas, agressões, ameaças verbais, *bullying*), na pesquisa de Couto (2008), eram predominantemente meninos e rapazes na faixa etária entre 11 e 17 anos, às vezes mais jovens. As meninas também eram apontadas como agressoras. Com motivações diferentes, meninos e meninas reagem quando provocados, os meninos de forma direta, tentando demonstrar poder através da força física perante as meninas e outros meninos. Contudo, as violências entre os pares, salvo as mais graves, eram consideradas “brincadeira” por docentes e discentes, naturalizadas e não problematizadas no cotidiano escolar.

Observando a ascensão da violência entre as meninas, que utilizavam as formas verbal e simbólica, ao passo que os meninos utilizavam mais as formas física e simbólica, Couto (2008) apontou uma dinâmica de gradativo empoderamento delas ao assumirem o modelo masculino, e de reação deles ao utilizarem a violência como instrumento capaz de manter a dominação sobre elas.

As representações de gênero de docentes e discentes em geral eram pautadas em construções sociais que naturalizam e definem os lugares sociais do menino e da menina. Contudo, ao desconsiderarem as relações de gênero e a articulação entre violência e construção de identidade, Couto (2008) indica que os/as educadores/as colaboram para a construção de identidades estereotipadas, impotentes ou violentas.

Por sua vez, os/as jovens reproduziam modos de agir gendrados. Os sujeitos masculinos que demonstravam mais firmemente seu poder de mando e força física, por ostentar comportamento agressivo ou violento, garantiam o respeito e o temor dos demais, inclusive das meninas, aproveitando-se da condição de que “ela é mulher, não vai reagir”.

Quanto às *violências da escola*, Couto (2008) nota que os/as docentes se violentavam e eram violentados/as. Por outro lado, a escola exercia violências sobre o alunado ao não respeitar suas origens, não contextualizar o currículo, não reconhecer o clima de medo e insegurança em que viviam, além de não realizar intervenções planejadas para o enfrentamento das violências em seu interior, bem como negar os prejuízos causados às aprendizagens dos/as educandos.

Nesse contexto, as depredações, a negligência na conservação do prédio escolar e a falta de cuidado com as instalações, por parte do alunado, da comunidade local e do governo, mostravam-se como *violência à escola*.

Deste modo, Couto (2008) ressalta que as violências *na, da e à escola* estão interligadas e se retroalimentam num continuum. Os/as docentes culpavam as condições sociais em que viviam os/as alunos/as e as famílias, sem assumir a responsabilidade da escola na busca de soluções para o problema. Tampouco reconheciam que, embora reflita as violências mais gerais da sociedade, a escola também produz conflitos e violências em seu ambiente e relações. Não abordavam a violência escolar como violência de gênero, o que possibilitaria ampliar a compreensão do fenômeno com vistas ao seu enfrentamento. Ademais, silenciavam sobre as diversas situações de violência a que estão expostas crianças e adolescentes, suas mães e cuidadoras no ambiente doméstico. Assim, abdicavam do poder transformador da educação, da capacidade de ação política e atuação pedagógica no combate e prevenção das violências em seu interior, eximindo-se de contribuição para a melhoria do seu exterior.

O quadro de violência escolar descrito por Couto (2008) não nos é estranho (CARVALHO, 2012). Seguindo sua argumentação, ao não articular as questões da violência, das relações de gênero e da cidadania, a escola deixa de ser um espaço problematizador das desigualdades sociais e, em especial, da desigualdade de gênero e das práticas de violência de gênero. Deixa de oferecer respostas à comunidade e de formar para a convivência cidadã, talvez sua missão mais importante.

CONCLUSÃO: COMO ELIMINAR, DIMINUIR E PREVENIR A VIOLÊNCIA DE GÊNERO?

Articular gênero e violência, ou seja, entender as relações de gênero no marco da dominação masculina (BOURDIEU, 1999), possibilita argumentar que a cultura da violência – que inclui a guerra e o genocídio, a exploração econômica do meio ambiente e das pessoas, abusos contra mulheres, crianças e pessoas LGBTQI – expressa uma construção de um tipo de masculinidade, hegemônica em culturas androcêntricas (CONNELL, 2005): uma masculinidade guerreira, predatória, insensível, dura, não-amorosa; e que a construção dicotômica de gênero (ativo/forte/masculino X passivo/fraco/feminino) e de relações de dominação de gênero reproduz, legítima e naturaliza a violência, a opressão e a exclusão de pessoas mais vulneráveis, nas relações sociais (CARVALHO, 2012, p. 87–88).

Sendo a cultura uma criação humana, é possível transformar a cultura androcêntrica violenta e as relações de dominação de gênero. Para isso é fundamental mudar crenças, pressupostos e ações, por exemplo, a crença de que a violência é natural, e pressupor, ao contrário, que é aprendida e cultivada nas relações sociais. Isso se faz através da educação.

Em um cenário educacional desejável, a violência poderia não ser aprendida pelas crianças pequenas e poderia ser intencionalmente desaprendida por jovens e adultos, sobretudo na escola. Ao invés de acreditar que a violência é uma predisposição inata do ser humano, precisamos considerar que ela não é uma resposta necessária ou inevitável na dinâmica das relações pessoais e sociais, e que é possível construir formas de masculinidade não-violenta, mais benéficas para a comunidade e mais felizes do ponto de vista individual. (CARVALHO, 2012, p. 88).

A construção de relações de equidade de gênero implica ressignificar noções, padrões e valores de masculinidade e feminilidade, no sentido de construir feminilidades empoderadas e masculinidades não violentas/cuidadoras – negar que homens são potencialmente violentos, feminicidas, estupradores e pedófilos; e que mulheres são naturalmente ‘amélias’, burras, incapazes, escravas sexuais e domésticas, sacos de pancada. Implica convocar os homens para transformarem a cultura androcêntrica e suas próprias

identidades, conforme o chamado atual do movimento ElesPorElas da ONU Mulheres. Assim, para avançar, precisamos reconhecer “a importância da conscientização feminista e da promoção de valores denominados femininos: delicadeza, cuidado, compaixão” (CARVALHO, 2012, p. 89).

As tradicionais identidades dicotômicas de gênero (forte x fraca, dominador x dominada) e as hierarquias de gênero (valorização de coisas de homem e desvalorização de coisas de mulher) devem ser contestadas como construções sociais e culturais danosas não apenas para as mulheres, mas para todos os seres humanos, para os próprios homens.

A concepção construcionista (LORBER, 2010), de acordo com a qual o gênero é construído de múltiplas e variadas formas, ao longo da vida, nas relações culturais, sociais e pedagógicas, possibilita visualizar a diversidade e a liberdade de se expressar como ser humano, mais além de categorias de homem ou mulher de modelo único. Representa a esperança de um mundo mais justo e solidário.

Sendo a escola um espaço estratégico para (con)formar os indivíduos e grupos em torno de diferentes ideologias, valores, crenças e identidades, é tarefa urgente transversalizar gênero no currículo, garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano a meninos e meninas, e ensinar sobre as relações de gênero em aula, que ainda são relações de desigualdade e violência. Precisamos falar de gênero!

REFERÊNCIAS

A TEORIA da Aprendizagem Social. *Clarity Solutions Blog*. 31 mar. 2015. Disponível em: <https://claritybr.wordpress.com/2015/03/31/a-teoria-da-aprendizagem-social/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

APRENDIZAGEM social, a interessante teoria de Albert Bandura. *A mente é maravilhosa*. 3 set. 2017. Disponível em: <https://amentemaravilhosa.com.br/aprendizagem-social-albert-bandura/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. *Lei n.13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013–2015*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH–3)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (rev. e atual.). Brasília, DF, 2010.

CARVALHO, José Raimundo; OLIVEIRA, Victor Hugo. *Violência Doméstica, Violência na Gravidez e Transmissão entre Gerações*. Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher – PCSVDFMulher. Relatório Executivo III – Primeira Onda – 2016. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Violências na escola: o que isso tem a ver com violências de gênero? In: ANDRADE, Fernando. (org.). *Escola: faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 87–110.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede: o poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005.

COUTO, Maria Aparecida Souza. *Violência e gênero no cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008.

HUNTER, James Davison. *Cultural Wars: the struggle to define America*. New York: Basic Books, 1991.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (org.). *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47–61.

LORBER, Judith. *Gender inequality: feminist theories and politics*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

PERPETUAÇÃO da violência doméstica entre gerações; dados são divulgados pela ONU. *Universidade Federal do Ceará*, Notícias, Terça, 21 Novembro 2017. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10531-pesquisa-mostra-perpetuacao-da-violencia-domesticacentre-geracoes>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UN WOMEN. *Planet 50-50 by 2030 Step It Up for Gender Equality*. 2016. Disponível em: <http://beijing20.unwomen.org/en/step-it-up>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UN WOMEN. *Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace*. Beijing, China, 4-15 September 1995. Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO
MORAL E QUESTÕES DE GÊNERO: QUAL A RELAÇÃO
ENTRE ESTES TEMAS?

Ana Maria Klein

Monica Abrantes Galindo

Carolina Zanelli Silva Fava

No século XX a humanidade alcançou várias conquistas no que diz respeito ao reconhecimento da dignidade humana e de direitos inerentes a todos os seres humanos, sobretudo no período que sucedeu a segunda guerra mundial e suas atrocidades, despertando no mundo ocidental a consciência de que era necessário um compromisso internacional que firmasse a dignidade humana como valor supremo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

As primeiras décadas do século XXI nos confrontam diariamente com a necessidade de fazer valer estes direitos no cotidiano das pessoas.

Comumente tomamos conhecimento ou presenciamos situações onde ficam explícitas as intolerâncias de diferentes ordens, xenofobia, preconceito e discriminação, trabalho escravo, tráfico humano, violências contra mulheres, exploração de crianças e muitas outras formas de violação da dignidade humana.

No Brasil, as primeiras décadas deste século, apontam claramente para a necessidade cada vez maior de levar para as escolas e universidades uma formação pautada por valores humanistas. O país vive um período marcado pela intolerância e polaridade de opiniões que se traduzem em movimentos reacionários e antidemocráticos. O movimento mais recente nesse sentido intitula-se “Escola sem Partido” e tem como principal bandeira o combate à *ideologia de gênero*. Segundo o site do programa esta *ideologia* difunde a noção de igualdade de gênero e incentiva as relações homoparentais e pode acarretar em danos à medida que subverte os papéis sociais atribuídos a cada sexo (SOARES, [20--]).

Em um contexto de turbulência política, retrocesso em relação aos direitos conquistados, movimentos reacionários e num país estruturado sobre uma imensa desigualdade social, valores como igualdade, respeito às diversidades, equidade ainda estão longe de serem pressupostos para relações entre os seres humanos. A realidade brasileira é uma realidade de violação dos Direitos Humanos (DH).

Muitas vezes, quando falamos em DH no Brasil referimo-nos aos direitos violados e à necessidade de reparação das consequências advindas desta violação. Ou seja, falamos de uma dimensão “negativa” ou reparadora, centrada nos problemas, naquilo que não deve acontecer ou não deve ser feito.

Atuar na promoção de direitos e na conscientização sobre os mesmos nos leva à importância da educação e nas possibilidades do que pode ser feito. Por meio de ações educativas voltadas à Educação em Direitos Humanos (EDH) temos a oportunidade de formar seres humanos sensíveis aos princípios e valores que reconhecem a centralidade do ser humano no mundo, a dignidade humana como fundamento da vida social, que reconheçam a igualdade nas diferenças e que repudiem a desigualdade. A

educação é uma das principais vias para o despertar de um novo olhar, de uma cultura baseada em valores democráticos e humanizadores.

Este capítulo propõe-se a apresentar os princípios que fundamentam uma proposta de EDH tendo como linha central, a formação moral a partir de um projeto de extensão universitária que discute relações de gênero.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO MORAL

A Educação em Direitos Humanos (EDH) torna-se uma política do Estado brasileiro em 2003 com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Em 2012, com a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades de educação do Brasil.

A EDH tal qual proposta pelo PNEDH e ratificada pelas Diretrizes é um processo multidimensional que visa à formação de seres humanos críticos, cidadãos conscientes de seu papel, abertos à convivência e à valorização das diversidades humanas, aptos a enxergarem os direitos humanos como modo de orientação da vida social e pessoal, comprometidos com o respeito, com a promoção e com a luta por novos direitos. Trata-se de uma educação comprometida com a emancipação das pessoas e com a construção de sujeitos de direitos, portanto, almeja-se uma dimensão transformadora da sociedade, com cidadãos capazes de enxergar no outro alguém tão humano quanto si próprio.

O Parecer CNE/CP N^o: 8/2012 que origina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destaca a importância da educação como um direito humano e como meio para o acesso aos demais direitos, ou seja, para conhecermos, compreendermos e vivermos os Direitos Humanos (DH) precisamos ser educados. O compromisso é a formação de sujeitos de direitos e responsabilidades comprometidos com a democracia e com o fortalecimento de grupos que têm seus direitos violados num contexto social marcado por desigualdades e injustiças.

A formação pretendida é ética, crítica e política. É ética na medida em que se orienta por valores humanizadores. É crítica, pois implica na reflexão e na prática que problematiza contextos sociais, culturais econômicos e políticos. É política, pois prevê a formação de sujeitos de direitos capazes de exercer ativamente sua cidadania, de se organizar de dialogar, reivindicar direitos e lutar pela sua conquista.

O documento destaca sete princípios que fundamentam a EDH:

- dignidade humana;
- igualdade de direitos;
- reconhecimento e valorização das diversidades e diferenças;
- laicidade no Estado;
- democracia na educação;
- transversalidade, vivência e globalidade;
- sustentabilidade ambiental.

Tais princípios referem-se aos direitos dos sujeitos e a uma existência pautada por valores de justiça e equidade, destaca a democracia como um processo que deve orientar as relações institucionalmente, marca a importância da relação entre direitos humanos e vivência de todos os envolvidos na comunidade escolar e nos direitos das gerações futuras.

O desenvolvimento desta educação nas instituições educacionais pressupõe ações intencionalmente planejadas em três dimensões complementares e concomitantes: conhecimentos, valores e práticas.

A dimensão dos conhecimentos diz respeito aos conteúdos dos Direitos Humanos, os processos sócio-histórico-político de suas conquistas, tratados, convenções, leis que os garantem, mecanismos e agências de proteção aos DH. Este é um passo decisivo para o respeito e promoção dos mesmos. Trata-se de educar para os Direitos Humanos, proporcionando, inclusive, o conhecimento sobre os meios para os fazer respeitar. Os valores, dizem respeito a uma dimensão que acrescenta aos conteúdos, a importância do querer. Valores são os guias das nossas ações, traduzem para o

plano prático aquilo no que acreditamos, o que consideramos importante e relevante. As práticas dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades para atuar na reivindicação, defesa e promoção de DH, por exemplo, saber argumentar, trabalhar em grupo cooperativamente, desenvolver a empatia por outros seres humanos. Assim, apenas a informação não é suficiente, é necessário que ela venha associada à vivência dos DH de modo que possibilite aos estudantes significar as informações e as transformar em orientações para conduzir suas vidas. Portanto, é preciso conhecer, querer e saber agir de acordo com tais direitos.

A dimensão dos valores é uma dimensão ética que deve responder questões sobre quais os princípios orientam nossas relações com outros seres humanos? Quais são os valores desejáveis em um país democrático e laico? Quais os conteúdos éticos e valores devem ser trabalhados na escola? Qual a orientação que a educação deve tomar ante um mundo que nos confronta cada vez mais com a diversidade?

Todas estas indagações podem ser respondidas de uma única maneira: pelos DH. Os Direitos Humanos se corporificam por meio de valores, desejáveis a uma sociedade democrática. Adotar a EDH como pressuposto ético central das práticas escolares significa ir além do ensino de conteúdos curriculares tradicionais e priorizar a formação integral dos estudantes.

A desejada formação integral relaciona-se aos compromissos históricos da educação escolar com a sociedade e constitui-se por meio de duas áreas de atuação: instrucional e formativa. A instrução refere-se à transmissão de conhecimentos, de técnicas e de habilidades acumulados historicamente pela humanidade, composta por conteúdos tradicionais que orientam os currículos escolares em três grandes áreas: exatas, humanas e biológicas. A formação volta-se para aspectos constituintes da personalidade moral dos indivíduos, visando a convivência social.

Segundo Comparato (1987) até a civilização contemporânea, a instrução era privada, tanto em sua origem, quanto em sua finalidade. Ela se realizava na família, na tribo ou no grupo clânico. A formação, ao contrário, era pública, justamente por se destinar a formar cidadãos. A

moral era um assunto público. Na modernidade há uma inversão destas responsabilidades. A formação, que historicamente já foi de competência pública, passa a fazer parte do âmbito privado e a instrução adquire um caráter público.

Formação, tal qual compreendida neste capítulo, é sinônimo de uma educação moral ou educação em valores que pretende a aprendizagem de maneiras de convivência justas e felizes, em uma sociedade. Esta convivência social supõe regras e normas que são compartilhadas entre seus membros e têm sua origem nos costumes e tradições. A escola, por sua vez, contribui neste processo ao transmitir regras e valores considerados desejáveis. No entanto, a educação moral não pode ficar restrita a mera transmissão de valores e normas. Há que se considerar que normas não são capazes de abarcar a diversidade e complexidade das situações cotidianas, que dependem de juízos e ações morais centradas nos valores de cada sujeito. O processo de educação moral, defendido por Puig, requer a construção de uma personalidade moral e é sintetizado por ele nos seguintes termos:

Em síntese queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral e, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida. (PUIG, 2000, p. 18).

A definição de Puig incita à reflexão sobre o que se espera de uma formação ou educação moral. Não se trata de ensinar normas, regras, convenções para que os indivíduos se adaptem à sociedade, mas sim de desenvolver habilidades crítico-reflexivas para compreensão dos valores e princípios que guiam as regras sociais e quando necessário, ser apto a propor novas formas de convivência pautadas pelo respeito e a equidade. Portanto, não se propõe uma educação para reprodução e obediência; mas sim para a reflexão e respeito aos princípios democráticos e à dignidade humana.

Retomando o exemplo inicial deste capítulo que alude a um movimento conservador e reacionário pautado na crença de que discutir as

relações de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres e questionar papéis sociais pode causar danos à sociedade, argumentamos que refletir sobre desigualdades (criadas socialmente a partir de relações de poder), sobre discursos que fundamentam a opressão e o machismo e sobre papéis sociais que querem determinar o lugar de cada um na sociedade faz parte de um processo de formação moral por meio do qual os seres humanos são educados a pensar e não a obedecer cegamente sem reflexão, apenas por imposição autoritária.

Neste sentido, a próxima seção apresenta um projeto de extensão voltado à reflexão sobre o lugar da mulher na sociedade.

ATUANDO PARA PROMOVER REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE: PROJETO MULHERES NO PLURAL

Mulheres no Plural é um projeto de extensão universitária financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, e desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de São Jose do Rio Preto, com o apoio e participação de outras instituições, como: Secretaria Municipal dos Direitos e Políticas para Mulheres, Pessoa com Deficiência, Raça e Etnia de São Jose do Rio Preto, Secretaria da Educação de São Jose do Rio Preto, OAB Mulheres de São Jose do Rio Preto.

O Projeto nasceu da necessidade contemporânea de pensar e contribuir com a inserção e permanência das mulheres em todos os espaços da sociedade. Além da discussão e desvelamento dos diversos condicionantes sociais que impedem a participação feminina em alguns setores ou áreas.

Podemos pensar inicialmente na ideia da necessidade de uma igualdade de tratamento entre os sexos. Entretanto, segundo Varikas (2009), a igualdade dos sexos pode ser considerada um conceito e uma política patriarcal que visa, segundo a autora, “homologar” as mulheres conforme o princípio e a lógica do masculino. Nesse sentido, a ideia de equidade ou de justiça, que significa tratar de maneira diferente os diferentes seria a mais adequada, embora também esteja cheia de ambiguidades.

A equidade busca mais a melhoria do que a transformação do status quo: “[...] ela tende a privilegiar a satisfação das necessidades das mulheres como elas surgem de sua posição de dominadas, na divisão sexual do trabalho, na dependência.” (VARIKAS, 2009, p. 116). Nesse sentido, embora a equidade possa ser um objetivo a ser alcançado, corre-se o risco da não alteração da estrutura social, da qual a discriminação de sexo pode ser considerada um princípio organizador.

A conhecida afirmação de Beauvoir (2009, p.54) que “não nascemos mulher, nos tornamos mulher”, remete-nos ao princípio que, como seres humanos, somos influenciados por aspectos biológicos, mas também por aspectos históricos e culturais, e que somente a diferença biológica não nos dá respostas para as diferenças de possibilidades e atuação de homens e mulheres, apontando a necessidade de ações afirmativas em prol do envolvimento das mulheres nas diversas carreiras profissionais, na reflexão e superação de seus condicionantes sociais, no combate à violência de gênero, no combate ao racismo e no incentivo à maior participação da mulher na política. Além da superação dos ainda presentes estereótipos sexuais e dos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres no âmbito público e doméstico.

Ainda que a análise das ideias de equidade e de igualdade possam apontar diversas ambiguidades, isso não significa desmerecer a importância de políticas de favorecimento das mesmas, mas repensar as medidas de não discriminação não somente na perspectiva de igualdade dos sexos, mas também, de uma perspectiva de transformação das instituições e das estruturas produtoras das hierarquias de sexo (VARIKAS, 2009).

A partir dos anos 1960 as mulheres passaram a ingressar no mundo público, chegando a ocupar importantes cargos. Historicamente, as mulheres até bem pouco tempo no Brasil, não frequentavam a escola e não votavam. A expectativa para elas era que arrumassem um bom marido e exclusivamente cuidassem bem de suas casas e filhos (DEL PRIORE, 2013). Hoje, muita coisa mudou, inclusive em termos jurídicos, mas ainda há muito o que mudar nas mais diversas áreas e nos mais diversos sentidos.

Portanto, partindo do pressuposto que as relações de gênero devem se pautar pela equidade, o projeto tem como objetivo central, constituir um espaço de intervenção, discussão e reflexão das mulheres, sobre as mulheres, com as mulheres e para as mulheres.

Os objetivos específicos que orientam as ações do projeto são:

– Promover atividades variadas e qualificadas sobre temas relacionados às mulheres: encontros, debates, mesas-redondas, cine-debates, exposições, palestras, oficinas, cursos;

– Apoiar eventos e atividades externas relacionadas às mulheres mediando e coordenando ações conjuntas com os diversos projetos de extensão do Instituto, grupos de alunos, professores e funcionários;

– Atuar na promoção de palestras e campanhas voltadas à saúde e bem estar das mulheres considerando os temas de sexualidade, prevenção de doenças, avaliações de saúde, promoção da boa alimentação;

– Oferecer oficinas voltadas à reflexão e à desnaturalização de diversos aspectos relacionados às questões de gênero, carreira feminina, padrões de beleza, movimentos feministas, racismo, maternidade e políticas públicas;

– Promover atividades de caráter científico e cultural com o objetivo de ampliação do universo cultural das mulheres e possibilidade de sua maior socialização, além de contribuir para a ampliação das possibilidades de suas escolhas acadêmicas e profissionais;

– Incentivar e subsidiar a comunidade para a livre organização de grupos de estudo e reflexões sobre questões de gênero, feminismo e outras temáticas ligadas às mulheres.

Dentre as diferentes ações desenvolvidas pelo projeto desde 2014, elegemos duas que ilustram a sua abrangência: Ciclo de Palestras e Debates sobre Direitos Humanos e Mulheres; e, Meninas fazendo ciências: não provoque é cor de rosa choque.

O Ciclo de Palestras e Debates sobre Direitos Humanos e Mulheres desenvolvido em parceria com a OAB Mulheres de São Jose do

Rio Preto. A ação teve por objetivo sensibilizar e instrumentalizar a comunidade para que conhecessem seus direitos e soubessem como protegê-los e reivindicá-los, compreendendo quais as instituições e caminhos da justiça são possíveis frente a garantia de direitos.

Foram realizadas quatro mesas redondas, um sábado por mês no horário das 8h às 12h, reunindo em cada uma delas: um membro da academia, pesquisadora da área; uma advogada e uma militante de movimentos sociais. Os temas debatidos foram:

1. Gênero e sexualidade: machismo, feminismo e direitos sexuais das mulheres;
2. Mulheres negras: racismo, preconceito e discriminação;
3. Mídias sociais, violências e estereótipos femininos;
4. Femicídio, violência doméstica e institucional e o uso de drogas.

Meninas fazendo ciências: não provoque é cor de rosa choque direciona-se às estudantes de Ensino Médio de escolas públicas da região de São Jose do Rio Preto. Os objetivos deste projeto tem sido:

- Aprofundar o conhecimento científico das estudantes sobre física por meio de demonstrações ou experimentos científicos que são organizados em uma feira de ciências das escolas participantes.
- Problematizar os elementos históricos e culturais que contribuem para o desinteresse das mulheres para com a carreira das ciências exatas.
- Proporcionar o contato das estudantes com mulheres cientistas a fim de que conheçam diferentes facetas do trabalho científico.

As duas ações apresentadas têm focos diferentes, a primeira discute direitos e subsidia educadores e pessoas da comunidade para que possam

conhecer e atuar na reivindicação de direitos. Trata-se da dimensão dos conhecimentos que integra a EDH e buscou diferentes olhares e perspectivas para um mesmo tema. A segunda ação destina-se a estudantes do Ensino Médio e fundamenta-se na importância de uma educação integral (instrução e formação moral) na qual conhecimentos relativos à Física (instrução), aliam-se à reflexão sobre os fatores sociais que levam à escolha ou à recusa de determinadas profissões em função de gênero (reflexão sobre valores e convenções morais/sociais). Em ambas as ações o direito humano ao conhecimento e ao desenvolvimento integral do ser humano são garantidos.

RELACIONADO OS TEMAS DESTES CAPÍTULOS...

Esperamos sinceramente ter incitado os leitores a estabelecerem diversas relações entre Educação em Direitos Humanos, formação moral e relações de gênero. Ainda assim, não podemos deixar de expressar as conexões que estabelecemos e que intitulam este capítulo.

A convivência humana implica no reconhecimento de que somos diferentes sob diversos aspectos: geracionais, étnicos, biológicos, culturais, religiosos, ideológicos, sexuais... isso nos leva a reconhecer que existem diferentes maneiras de ser, viver, pensar, existir... mas também nos impõe a necessidade de respeitar as diversidades e reconhecer que nenhum ser humano pode ser considerado superior a outro em função de suas diferenças. Em relação à dignidade humana, existe uma radical igualdade, de onde resulta a imprescindibilidade de repudiarmos violências, opressões, explorações advindas de relações de poder desigual.

A EDH é uma via para educarmos os seres humanos a partir de uma nova ótica, com lentes de respeito pelo outro, por mais diferente e por mais estranheza que este outro possa nos causar, temos que reconhecer que ele é tão humano quanto nós. Esta é uma dimensão ética, que alude diretamente à maneira como nos relacionamos socialmente.

Ocorre que muitas vezes somos educados moralmente para obedecer e seguir convenções sociais sem questioná-las. Quantas vezes ouvimos que: homem não chora; lugar de mulher é na cozinha; isso não é

profissão de homem ou não é profissão de mulher; esse brinquedo é de menino, esse brinquedo é de menina; mulher tem que obedecer ao marido; professora não ganha mal, casou mal, dentre outras frases que expressam claramente a maneira de nossa sociedade se organizar.

A proposta de formação moral defendida neste capítulo alicerça-se sobre o questionamento de concepções desta natureza, arraigadas em nossa cultura e modo de viver. Quais são os princípios e valores que tais concepções trazem? Concordamos com estes princípios? Estas concepções fazem valer a igualdade entre os seres humanos? Órgãos sexuais diferentes devem dizer qual o lugar que cada ser humano ocupa na sociedade?

Deixamos estas indagações aos leitores e leitoras...

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Genebra, 1948.
- PUIG, Josep Maria. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- SOARES, Rejane. *Por que os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero*. [S. l.]: Escolasempartido, [20--]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 20/05/2019
- VARIKAS, Eleni. Igualdade. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed da UNESP, 2009.

A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS POR MEIO DE DOCUMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE EM ÂMBITOS NACIONAL E INTERNACIONAL¹

Talita Santana Maciel

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos (EDH) surgiu como tema mundial tempos após a afirmação dos direitos humanos em acordos internacionais, em especial, após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 – documento que marca a terceira geração de direitos humanos². No Brasil, a EDH emerge como um campo da grande

¹ Este trabalho surgiu a partir de pesquisa bibliográfica realizada para a dissertação de mestrado da primeira autora, portanto contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Do ponto de vista histórico, há uma classificação bem aceita dos direitos humanos em três gerações. Para aprofundamento, ler: Benevides (2002).

área da educação, capaz de influenciar na construção e consolidação da democracia, fato que representa um avanço incontestável.

Impulsionada pelos acordos entre os organismos multilaterais, por marcos constitucionais, pelos compromissos assumidos em acordos internacionais e, sobretudo, pela pressão social, a política de educação em direitos humanos assume um caráter participativo. Na sociedade brasileira, essa forma de educar é considerada tardia e só recebeu ênfase a partir da redemocratização: na consolidação do processo democrático, novos atores sociais foram surgindo, instaurando no país um novo processo participativo, e garantindo a presença da sociedade civil organizada na esfera pública, com projetos educacionais voltados à formação para a cidadania.

O trabalho acerca da EDH vem sendo articulado com estratégias consistentes. Como exemplo, cita-se a criação de redes, no Brasil e na América Latina, com o objetivo de facilitar intercâmbios e experiências nacionais e internacionais que têm como resultado o fortalecimento institucional. Nesse sentido, a área da educação em direitos humanos (hoje consolidada enquanto um campo do saber), cujos passos dados são significativos, evidencia o avanço dos direitos humanos também no aspecto pedagógico.

A fim de discutir questões relacionadas ao âmbito normativo da educação em direitos humanos, este texto foi organizado em três subitens: primeiro traçou-se um breve contexto histórico de surgimento da educação em direitos humanos; depois, especificou-se os marcos documentais referentes à EDH em âmbito mundial; por fim, apresentou-se as políticas públicas da sociedade brasileira para a educação em direitos humanos.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os preceitos basilares que constituem a noção de educação em direitos humanos (EDH) estão imbricados com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais que buscaram – e ainda buscam – a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos. Assim, a EDH é fundada com o intuito de atingir ações coletivas em sociedade, em prol da democracia, e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação.

Fortes (2010) e Marinho (2012) afirmam que, em âmbito internacional, a perspectiva de uma educação para os direitos humanos nasce no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU). O artigo 26 desta declaração estabelece o direito à educação, tendo como objetivo principal o pleno desenvolvimento do respeito aos direitos humanos.

É a partir da declaração, pois, conforme ressalta Nahmias (1998, p. 41), que “[...] se visualiza oficialmente a educação como instrumento privilegiado da difusão e aplicação destes direitos e se estende sua importância no mundo da escola.”. Na mesma direção, Fortes (2010, p. 7) ressalta que “[...] o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já chamava a atenção para a necessidade de que os indivíduos e entidades se esforcem pela Educação em Direitos Humanos [...]”

No Brasil, e em toda a América Latina, foi a partir da década de 1980 que as organizações e movimentos de direitos humanos ampliaram seu horizonte de atuação social, preocupando-se, a partir desse momento, com questões relacionadas aos direitos sociais, econômicos e culturais, as quais passaram a ser enfatizadas juntamente com os tradicionais problemas civis e políticos. Portanto, foi também nesse período que a educação em direitos humanos adquiriu especial relevância (CANDAUI, 2007).

Basombrío (1991, p. 33, tradução nossa) sintetizou da seguinte maneira o processo histórico vivido pela América Latina rumo à EDH:

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

Sime (1994, p. 88, tradução nossa) destacou que a educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular “[...] uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso

com os setores populares.”. Embora tenha sua gênese na educação popular, a EDH vem se firmando cada vez mais na educação escolar.

A trajetória histórica da EDH no Brasil, marcada por desventuras e, também, por conquistas, é perpassada por inúmeros acontecimentos que têm possibilitado à sociedade brasileira experimentar e trazer à tona expressivas participações e mobilizações sociais.

Dallari (2007) e Zenaide (2010) situam o nascimento dos direitos humanos no Brasil a partir da luta contra a Ditadura Militar implantada no ano de 1964, período marcado pela resistência do povo brasileiro frente às prisões arbitrárias, e frente à tortura como prática institucional. Para tais estudiosos, os fatos de resistência do povo ocorridos nesse período, ressaltam que a conjuntura histórica de uma educação em/para os direitos humanos não se dissocia das lutas pelo reconhecimento e respeito, pela proteção e defesa dos direitos humanos, mas, ao contrário, associa a cultura do direito à prática democrática. Dessa forma, a EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico-reivindicatório dos movimentos contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários.

Na tentativa de sistematizar a trajetória histórica da educação em direitos humanos no Brasil, apesar da dificuldade em encontrar registros, Monteiro (2005) realizou um levantamento de experiências de EDH no país, que foram divididas em quatro fases. A primeira delas, que corresponde aos anos de 1960 a 1970, não se configura exatamente como experiências de EDH. O autoritarismo do período da Ditadura Militar inviabilizava mudanças no sistema educacional escolar, por isso, de acordo também com Sacavino (2008), inexistiam nessa primeira fase debates acerca de metodologias, fundamentos teóricos e experiências práticas que pudessem ser caracterizadas como uma educação voltada para os direitos humanos.

A segunda fase identificada por Monteiro (2005) corresponde aos anos de 1980, período caracterizado pela redemocratização do Brasil e da América Latina em geral. A partir dessa década, foram realizados seminários para discutir a necessidade de confecção de material de divulgação e informação sobre os direitos humanos na língua portuguesa, bem como da criação de uma rede de educação em direitos humanos. Além disso, organi-

zações não-governamentais também promoveram os primeiros encontros, oficinas, mesas-redondas e cursos para discutir a temática nesse período.

A década de 1990, que teve como marco a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), corresponde à terceira fase da trajetória histórica da EDH. Nessa época também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que significou um avanço de acordo com Candau (2003), pois houve uma ampliação e continuidade dos trabalhos desenvolvidos na década de 1980, e também a incorporação do governo federal enquanto responsável pela EDH.

A quarta e última fase demarcada por Monteiro (2005) foi denominada de profissionalização e valorização da educação em direitos humanos. De acordo com a pesquisadora, é difícil delimitar uma data na qual esta fase teve início, mas é possível afirmar que se trata de uma época em que surgiram iniciativas conjuntas da sociedade civil e do governo federal em prol de uma educação voltada para os direitos humanos.

Sacavino (2000) destaca o papel das universidades enquanto propulsoras de estratégias de EDH. A título de exemplo, podemos citar: a criação da Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba; a implantação de disciplinas sobre a EDH nos cursos de licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Outras iniciativas voltadas para a EDH iniciadas nesta quarta fase foram: a fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-graduação (ANDHEP); o surgimento do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH) e do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), ambos vinculados à Universidade Estadual Paulista (UNESP); o surgimento da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH) e a criação da Cátedra Unesco da Educação pela Paz, os Direitos Humanos, a Democracia e a Tolerância. Tais iniciativas, conforme destaca Monteiro (2005), representam o aumento da preocupação nacional em

desenvolver propostas visando à promoção e defesa dos direitos humanos a partir de ações educativas.

Zenaide (2010, p. 69, grifo nosso) resumiu essa trajetória histórica em poucas palavras:

Foi da capacidade de escuta e identificação ativa da universidade pública em solidarizar-se e engajar-se com processos coletivos de mobilização e organização social, de resistência e democratização da sociedade como um todo, que foram sendo gestadas experiências históricas de promoção e defesa dos direitos humanos. Se nos anos 1960, começamos a ensaiar à aproximação com os movimentos sociais, com a ditadura militar tivemos que aprender a *resistir e intervir* de modo que nas décadas de 1970 e 1980, aprendemos a *educar em direitos humanos* junto com os trabalhadores rurais, os movimentos populares, o movimento pela anistia, o movimento feminista, os movimentos populares, o movimento de direitos humanos, os movimentos pela defesa da educação, o movimento sanitarista, dentre outros. Nos anos 1990, *expandimos para as esferas públicas da cidadania*, intervindo, capacitando e avaliando os avanços nas políticas públicas.

Pode-se afirmar que as noções que sustentam a ideia de uma educação em direitos humanos foram decisivas na história mundial e, também, na história da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao período da Ditadura Militar, por terem conseguido evidenciar a necessidade de busca pela concretização da cidadania nacional, estilhaçada pelo totalitarismo da época. De modo particular, tais noções se figuraram entre as décadas de 1960, 1970 e 1980 como instrumento de conhecimento de direitos para a formação de valores e atitudes (SILVA; TAVARES, 2011), por meio da luta social, em favor do respeito e vivência dos direitos humanos.

A partir do desenho dessa conjuntura, Viola (2010, p. 15) afirma que:

O tema educação em direitos humanos é recente na história brasileira. Surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos.

É neste sentido que a educação em direitos humanos se apresentou e tem se apresentado, servindo como instrumento dialógico na construção de direitos humanos ao longo do tempo, e também como alternativa de luta frente ao individualismo e à injustiça social.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS SOB O PRISMA DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Ao mesmo tempo em que a construção político-pedagógica da educação em direitos humanos reflete as lutas populares em prol de uma sociedade mais justa e democrática, aponta para acontecimentos, documentos e esforços institucionais desenvolvidos na busca pela afirmação global deste campo do conhecimento. Este objeto de estudo vem, portanto, obtendo ampla significação no Brasil e no mundo dentro de um cenário marcado por contínuas e graduais conquistas.

Partindo da experiência mundial, destaca-se a realização da II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, de Viena³, no ano de 1993, circunstância na qual a ONU expôs forte interesse em desenvolver políticas e ações educativas de alcance mundial, visando ao fortalecimento da cidadania e à promoção da tolerância e da paz por meio da educação em matéria de direitos humanos. As ideias de universalidade e de indivisibilidade dos direitos humanos foram afirmadas nessa ocasião (ONU, 1993).

Ao passo que a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (documento produto desta Conferência) trouxeram o debate sobre a temática da EDH, conceituou também este campo de conhecimento, apontando que:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns,

³ A primeira Conferência desenvolvida pela ONU acerca do assunto foi realizada no período de 22 de abril a 13 de maio de 1968, na capital do Irã, Teerã, instituída como parte das ações do Ano Internacional dos Direitos Humanos (1968 marca o vigésimo aniversário da Declaração Universal de 1948). Os envolvidos neste importante evento ainda clamavam por instrumentos jurídicos capazes de ratificar e proteger os direitos já proclamados na DUDH de 1948 (ALVES, 2000).

que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos. (ONU, 1993, p. 20).

A EDH é colocada no Programa de Ação da Conferência de Viena coligada à ideia de desenvolvimento e justiça social, ou seja, como mecanismo capaz de instrumentalizar práticas sociais afirmativas de aplicação dos direitos humanos no mundo, a partir de diversos pontos de partida que coexistam nas inúmeras frentes de luta. Fica claro também no referido documento, que a educação em matéria de direitos humanos, bem como a divulgação de informações teóricas e práticas, desempenham um papel importante na promoção e no respeito aos direitos humanos de todos e todas, e isto deve ser incluído em políticas educacionais, seja em nível nacional e/ou internacional.

As propostas para a EDH são levantadas, neste relevante documento, marcando essa forma de educar como sendo um elemento essencial à possibilidade de promoção de relações harmoniosas entre nações e comunidades. Nos contextos de defesa e afirmação dos direitos humanos, reiterados pela apreensão de conteúdos e processos de aprendizagem, educar nesses direitos surge como um processo capaz de fomentar o respeito mútuo, a convivência e a paz.

É ressaltada a ideia de que o reforço às instituições de defesa da democracia, dos direitos humanos e dos direitos fundamentais perpassa, não só pela proteção jurídica *stricto sensu* dessas garantias, mas também, e, principalmente, pela formação de agentes defensores a partir da ampla educação e difusão de informações à sociedade como um todo⁴. A EDH, assim como outros importantes instrumentos jurídico-políticos, deve ser disponibilizada enquanto componente dos programas e ações de defesa e promoção dos direitos humanos.

⁴ Segundo o ponto de vista deste trabalho, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena reafirmam a noção de que não só os profissionais que lidam diretamente com a promoção e defesa dos direitos humanos assumem a responsabilidade pela pauta de ações deste campo. O texto consolida – mesmo que implicitamente – a ideia de que todos os cidadãos são agentes cotidianos e permanentes de promoção e de defesa dos direitos humanos. Assim, o ideário desta matéria assume a natureza e (re)afirmação de uma responsabilidade coletiva.

Desta forma, os preceitos de uma educação em direitos humanos colocados pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos retomam, neste período, o que a própria DUDH de 1948 já apontava. É ressaltado o desígnio de que educar em direitos humanos constitui uma tarefa de todas as pessoas e de todas as instituições da sociedade. Conforme o texto do Preâmbulo da DUDH:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o *ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações*, com o objetivo de que *cada indivíduo e cada órgão da sociedade*, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do *ensino* e da *educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 1, grifo nosso).

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993 recebeu forte apoio institucional ao propor a intensificação das ações de cunho educativo-humanístico na defesa e afirmação dos direitos humanos. Portanto, foi proclamada em 1º de janeiro de 1995 a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, período em vigor até o dia 31 de dezembro de 2004.

O documento sobre a década da EDH, elaborado pela ONU, pede que:

[...] os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os setores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos. (ONU, 1995).

Tal documento foi dividido em duas partes: a primeira apresenta o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos e a segunda parte estabelece as Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria

de Direitos Humanos. Neste importante documento, que fundamenta e orienta as ações em direitos humanos, a educação em direitos humanos deve ser compreendida – e buscada – enquanto mecanismo de papel fundamental na formação das pessoas, para que procurem/possam defender direitos e a coletividade. Educar em direitos humanos surge, neste momento histórico, como elemento capaz de capacitar e, conseqüentemente, oferecer uma importante contribuição na prevenção de graves violações de direitos humanos.

Com o fim da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)⁵, a partir de um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal dos direitos humanos.” (UNESCO, 2012a, p. 12).

Formulado com o objetivo de apresentar subsídios e orientações aos(às) diversos(as) agentes estatais e atores sociais militantes dos direitos humanos, no que concerne à construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH se divide em duas fases. A Primeira Fase (2005–2009) reúne recomendações, referências e metas voltadas ao ensino primário e secundário. A Segunda Fase (2010–2014) confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais e militares (UNESCO, 2012a; 2012b).

Em ambas as fases, a EDH é apontada como sendo decisiva para a criação de uma cultura universal de direitos humanos que promova o respeito e a valorização das diversidades. Seja em relação ao que é ensinado ou à forma pela qual se ensina, em ambos os documentos há a preocupação com os valores humanistas, com o estímulo à participação nesse campo de conhecimento e com o fomento de ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2012a, 2012b).

⁵ Em outubro de 2012, a ONU, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), disponibilizou a primeira versão em língua portuguesa do PMEDH. O documento entrou em vigor no ano de 2005.

No que diz respeito à 1ª Fase do Plano de Ação⁶ do PMEDH, as estratégias dispostas acerca da promoção da EDH nos ciclos primário e secundário de ensino convergem para a construção/afirmação de:

- (a) conhecimentos e técnicas – aprendizagem sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como o alcance da capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promoção de valores e do fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos fundamentais;
- (c) adoção de medidas – fomento à adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos. (UNESCO, 2012a, p. 14).

Na integralidade, as propostas da primeira fase do PMEDH vão para além de proporcionar conhecimentos basilares sobre os DH e possíveis mecanismos formais para protegê-los. Busca-se, a partir da EDH, desenvolver aptidões necessárias a promover, defender e aplicar concreta e cotidianamente esses direitos, visando à prevenção – em longo prazo – de abusos e de conflitos violentos.

É nesse sentido que o PMEDH aponta a seguinte definição para a educação em direitos humanos:

[...] a educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes [...]. (UNESCO, 2012a, p. 14).

A EDH, conforme exposto na 1ª Fase do PMEDH, promove um enfoque holístico, embasado no gozo dos direitos humanos, que compreendem, por um lado, os “direitos humanos *pela* educação” – isto é, fazer com que toda a organização e a dinâmica pedagógica convirjam para o aprendizado dos DH – e, por outro lado, na “realização dos direitos humanos *na* educação” – incidindo na efetivação do respeito às garantias

⁶ Este Plano de Ação foi ratificado por todos os Estados-membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de julho de 2005.

fundamentais de todos os sujeitos, de modo especial, os que compõem a comunidade escolar (UNESCO, 2012a).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Em se tratando da experiência brasileira, a redemocratização deu início à incorporação de direitos humanos nas políticas governamentais. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 passou a cumprir um papel fundamental no desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, por apontar mecanismos legais de reconhecimento de tais direitos. Além disso, o discurso jurídico adotado na Constituição, ao apresentar garantias individuais e coletivas de não exploração, exclusão, discriminação, submissão, violência, perseguição ou preconceito, abre espaço a um discurso afirmador da dignidade da pessoa humana, que, aliás, é um dos princípios fundamentais presente no artigo 1º da chamada Carta Cidadã (BRASIL, 1988).

Paralelamente à consolidação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, foi aprovada no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Além de regulamentar a educação no Brasil, este documento abriu espaço para o debate sobre a formação para a boa convivência humana a partir do estabelecimento da solidariedade humana e do apreço à tolerância como uns dos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996a).

A LDB reinaugura, pois, as bases formativas defendidas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos e da democracia no Brasil, assim como fez a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a nível mundial. A menção a princípios relacionados à liberdade, aos ideais de solidariedade humana, a igualdade na permanência e acesso à educação, a valorização dos espaços sociais como sendo potencialmente formativos, dentre outros princípios, consolida a máxima de que a educação, seja ela enquanto direito humano fundamental ou enquanto ferramenta de formação política, é elemento essencial para a vivência de

valores, preceitos e ações voltadas à construção de uma cultura de bem-estar social, fundada nos direitos humanos.

Outro importante documento balizador do processo de construção e de avanços no cenário em questão é o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). A primeira versão do PNDH brasileiro contou com os impulsos das recomendações feitas pelo Plano de Ação de Viena (ONU, 1993). Ao lado da criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (CDHCD), ambos em 1995 (MIRANDA, 2006), o Brasil seguiu a intenção da ONU quanto à necessidade de elaboração de um Programa Nacional com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos, enquanto política de Estado. Pela primeira vez, o Brasil sinalizava a intenção em propor um plano de ações estruturais, voltadas para os direitos humanos (ADORNO, 2010).

Com caráter recomendativo, foi lançada a primeira versão do PNDH em 13 de maio de 1996, contando com 228 propostas. O documento é produto de debates que aconteceram entre novembro de 1995 e março de 1996 e foi desenvolvido a partir de seis seminários temático-regionais⁷, com o envolvimento da sociedade civil e de importantes entidades⁸ de defesa e promoção dos direitos humanos.

Pode-se afirmar que, a partir da instituição do PNDH-1, os direitos humanos assumiram, de modo efetivo, a condição de política de Estado. Destarte, as discussões em torno da educação em direitos humanos foram expandidas e qualificadas. Especificamente no grande bloco do PNDH-1 sobre Educação e Cidadania: bases para uma cultura dos Direitos Humanos (BRASIL, 1996b), a educação é trazida e reafirmada

⁷ Os seminários regionais ocorreram nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com 334 participantes, pertencentes a 210 entidades.

⁸ O documento apresentado na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em abril de 1996, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados, contou com a participação ativa de diversas entidades, dentre elas: o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o Servicio Paz y Justicia Brasil (SERPAJ) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

enquanto mecanismo de tutela dos direitos humanos e de fomento a uma cultura humanista.

Observa-se que no período que corresponde ao final dos anos 1980 até o final dos anos 1990, o esforço no Brasil e no mundo esteve na apresentação de legislações, programas e ações voltados a difundir e afirmar práticas em EDH como mecanismos a não violação de garantias fundamentais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Viena (ONU, 1993), fruto da II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 1995), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) e a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996b) sintetizam esse esforço.

Já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a partir da produção de políticas, documentos e ações notadamente voltados à formação em direitos humanos, a EDH ganha posição de elemento conjuntural, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito global. Essa forma de educar passou a ser claramente assumida como mecanismo de proteção, defesa e divulgação dos direitos humanos, bem como um mecanismo privilegiado no processo de construção de uma cultura com bases fundadas nos direitos humanos. Os Programas Nacionais de Direitos Humanos II e III, o Plano Nacional e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, foram apresentados com uma dimensão diferenciada, permitindo assim o delineamento de um cenário institucional para a EDH.

No ano de 2002⁹ foi lançada uma nova versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH–2), documento que assumiu uma perspectiva mais ligada ao campo normativo. No PNDH–2 há um interesse maior em serem instrumentalizadas novas dinâmicas e políticas, inclusive de modo mais próximo com a EDH, no sentido de ampliar as propostas de ação já existentes.

⁹ Para a atualização do Programa de Direitos Humanos, foram realizados novos seminários regionais desde o final de 1999. Destinaram-se a levantar propostas, junto à sociedade civil organizada, no que se refere aos direitos civis e políticos e à inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2002).

Segundo Adorno (2010), com o lançamento do PNDH-2 o Brasil assumiu dois importantes avanços: a partir desse Programa, os direitos econômicos, sociais e culturais foram elevados a um mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, aqueles, que por razões políticas, haviam sido sombreados no PNDH-1. E, segundo, incorporou os direitos de afrodescendentes. Pela primeira vez o Estado reconhece a existência do racismo e aponta iniciativas visando promover políticas compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades a todos(as) (ADORNO, 2010).

A incorporação de direitos e a disposição das ações no texto do PNDH-2 seguem uma maior riqueza de detalhes no que diz respeito à especificação de cada proposta, contando com as práticas em EDH como elementos orientadores desse processo. Assim, a educação como sendo direito de todos e todas, e também como instrumento de afirmação dos direitos humanos, assume diferentes perspectivas no PNDH-2 ao perpassar as inúmeras áreas, propostas e sujeitos descritos no Programa. Além disso, a segunda versão do PNDH aclara logo na introdução o compromisso com a EDH afirmando que o Programa incorpora “[...] propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos.” (BRASIL, 2002, p. 3).

Em meados do ano de 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)¹⁰ criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) – composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em direitos humanos – que teve como primeira tarefa a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, política pública que, ao mesmo tempo, considera a experiência acumulada do Estado e da sociedade civil desde a década de 1980, e também as exigências das organizações internacionais.

A Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, que instituiu o CNEDH afirma que:

¹⁰ Hoje chamada Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

[...] a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral [...]. (BRASIL, 2003, p. 1).

Buscou-se, deste modo, construir uma política pública que colabore no avanço do processo de democratização da sociedade brasileira, a partir da construção de uma cultura de direitos humanos.

Após sua criação, respondendo aos prazos que lhe foram conferidos, o Comitê Nacional procurou estabelecer alguns conceitos fundamentais que pudessem orientar suas atividades e também o Plano Nacional. Assim, assumiu os seguintes pressupostos teóricos, conforme expõe Viola (2010, p. 28):

1. A educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
2. A construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
3. A educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos;
4. A educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
5. O ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que o educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia.

Este horizonte foi constituído pelo Comitê a partir das considerações da própria DUDH¹¹ e também das seguintes perspectivas teóricas: a de Bobbio, de que a democracia não existe sem direitos humanos e os

¹¹ A ONU, ao se referir à educação na DUDH, em seu artigo 26, menciona que: “Toda pessoa tem direito à educação” e que esta “será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Também que a “[...] instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (ONU, 1948, p. 06).

direitos humanos não sobrevivem sem a democracia, e, a de Adorno, para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados (VIOLA, 2010). A agenda assumida pelo CNEDH, a partir deste momento da história, perfaz a intenção da sociedade civil de ir além de uma programação meramente formal ou simbólica, consistindo em reafirmar, no cenário brasileiro, um compromisso político-educacional assinado pelo Estado em empenhar-se com o tema dos direitos humanos.

Nesta conjuntura foi que o CNEDH, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), elaborou em dezembro de 2003 a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrangendo cinco áreas de atuação como eixos orientadores: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais de sistemas de justiça e segurança, e educação e mídia. Cada eixo é composto de princípios e ações programáticas que foram propostas por representantes do poder público e da sociedade civil.

Esta importante política pública para a educação em direitos humanos foi construída coletivamente, contando com a participação e envolvimento dialógico de sistemas de ensino nos diversos níveis e setores – estaduais, municipais, Instituições de Ensino Superior¹² públicas e privadas –, assim como a participação dos poderes legislativos dos estados e dos municípios e também dos movimentos sociais relacionados aos direitos humanos. Como discute Sacavino (2007), o PNEDH reflete os anseios, iniciativas e contribuições da sociedade como um todo.

Foram divulgadas, discutidas e coletadas as contribuições para a releitura e revisão da primeira versão do PNEDH, a partir de encontros estaduais, de acordo com a sistemática de cada estado, como também, a partir de diferentes metodologias que, segundo Viola (2010, p. 30), incluíram: “[...] audiências, palestras, seminários, mesas-redondas e uma grande videoconferência, esta de abrangência nacional.”. O processo de reformu-

¹² De acordo com Zenaide (2010), as universidades não se envolveram com a formulação do PNEDH apenas no que diz respeito à Consulta Nacional e à revisão do Plano (2004-2005). Ganha destaque a atuação dessas instituições na colaboração com a estruturação e capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na realização de Cursos de Extensão focados na formação de educadores em direitos humanos, a exemplo da Rede Brasil de Educação em Direitos Humanos, que contou com o envolvimento de 16 universidades.

lação do documento culmina na publicação da nova versão do Plano¹³ durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília, no mês de setembro de 2006 (BRASIL, 2006).

Aprofundando questões do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e incorporando aspectos de outros importantes documentos internacionais de defesa/promoção dos direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, o PNEDH é uma ação institucional que buscou/busca articular os três poderes da República, assim como organismos internacionais, instituições de educação superior e, sobretudo, a sociedade civil organizada.

Já na primeira versão do referido documento, o processo de educar em direitos humanos surge enquanto uma forma de fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para com a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e do respeito às diferenças (BRASIL, 2003). Essa perspectiva congrega o entendimento de uma cidadania ativa e participativa (BENEVIDES, 1991, 1996). É neste processo de (re)construção permanente que a EDH, assim como tratada na fundamentação inicial do PNEDH, universaliza, interliga e torna interdependentes os direitos e garantias fundamentais, perfazendo a verdadeira ordem social humanista.

No ano de 2013, foi publicada uma nova versão revisada e atualizada do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, embora o conteúdo do documento tenha sofrido poucas alterações¹⁴.

O PMEDH, bem como o PNEDH, influenciou a criação do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)¹⁵. O debate público para elaboração do PNDH-3 coincidiu com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (11ª CNDH). Assim, o documento incor-

¹³ A partir do ano de 2006, o documento foi submetido à consulta pública via internet.

¹⁴ A mudança mais significativa encontra-se nos anexos: houve inclusão da Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

¹⁵ Documento instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a).

para resoluções da referida Conferência e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003.

O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

O eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos é marcado como eixo prioritário e estratégico no texto do PNDH-3. Esse eixo:

[...] se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. (BRASIL, 2010b, p. 20).

Assumindo o conceito de EDH já trabalhado no PNEDH, a terceira versão do PNDH aponta a educação em direitos humanos como canal estratégico, capaz de conduzir a uma sociedade mais justa por meio de temas importantes, que precisam ser discutidos em sociedade, como, por exemplo, o trabalho e a violência infantil, a orientação sexual, a violência motivada por gênero, raça ou etnia, dentre tantos outros. Mais uma vez, educar em direitos humanos assume a conotação/responsabilidade de desconstruir estereótipos e afirmar uma mentalidade coletiva de respeito à diversidade.

De modo amplo, o PNDH-3 dialoga com a proposta apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. As orientações trazidas pela terceira versão do Programa se firmam em fortalecer os seguintes princípios: a democracia e os direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas Instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras; a promoção da educação em direitos humanos no serviço público; a garantia do direito à comunicação democrática; e o acesso à informação para a consolidação de uma cultura de direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) completam o quadro de políticas públicas que orientam a EDH

em nível nacional, afirmando essa forma de educar como um importante instrumento de promoção e proteção dos direitos humanos. Foram estabelecidas no ano de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, através do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, com caráter norteador para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores e níveis da educação brasileira.

O objetivo central da EDH posto pelas DNEDH é a “[...] formação para a vida e para a convivência [...]”, sendo este um objetivo a ser cumprido pelos sistemas e instituições de ensino, respeitando-se as especificidades biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012, p. 2). A EDH é apresentada neste documento como um processo sistemático e multidimensional, articulado a dimensões que vão ao encontro das estratégias presentes na primeira fase do PMEDH, a saber:

- I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados e;
- V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012).

Tais dimensões pautam-se nos princípios de dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. O documento também aponta que, através da transversalidade, a EDH deve ser inserida na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior, e levada em consideração por Projetos Político-Pedagógicos (PPP);

Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; materiais didáticos e pedagógicos; modelos de ensino, pesquisa e extensão; gestão; e também por diferentes processos de avaliação.

Conforme aponta o Caderno *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*¹⁶ (BRASIL, 2013), as Diretrizes Nacionais para a EDH têm sua dinâmica posta a partir da ideia de que: é na vivência do clima educacional e na reciprocidade entre as teorias postas em prática e os saberes que são produzidos pela experiência, que se pode consolidar uma atmosfera propícia ao estabelecimento de uma cultura de direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de educação em direitos humanos representa avanços na esfera normativa, tendo em vista o alcance da efetivação de uma cultura de direitos humanos em nível nacional e internacional. Muito embora as iniciativas no Brasil tenham sido implementadas tardiamente, ações de grande significado passaram a ser empreendidas principalmente após a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, principal exercício conjunto entre o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

As discussões acerca de se educar em direitos humanos vêm, cada vez mais, conquistando espaço na agenda governamental, todavia, ao mesmo tempo é preciso reconhecer o índice de violações dos direitos humanos que afetam dramaticamente a sociedade brasileira. Os direitos humanos se constituem no país enquanto um campo de amplas contradições e de lutas históricas. É perceptível a distância entre o âmbito jurídico e a efetivação dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, fato que se apresenta como um desafio fundamental para o desenvolvimento e a inserção da educação em/para direitos humanos nas políticas educacionais brasileiras.

¹⁶ A publicação do Caderno tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à educação em direitos humanos, em especial para todos e todas que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação brasileira. É uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação.

Portanto, a conquista plena da educação como um direito humano e social, consagrado pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 6º, ainda tem um longo caminho a seguir. A política educacional brasileira necessita incorporar definitivamente o seu papel de formação para a cidadania, garantindo a proposta de formação permanente dos professores e professoras, a gestão democrática e a difusão de valores, atitudes e práticas sociais representativas de uma cultura de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. *Novos estudos – CEBRAP (Online)*, São Paulo, n. 86, p. 5–20, 2010.
- ALVES, J. A. L. A atualidade e retrospectiva da Conferência de Viena sobre direitos humanos. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. 53, p. 13–66, jun. 2000.
- BASOMBRÍO, C. *Educación y ciudadanía: la educación en derechos humanos en América Latina*. Santiago: CEAAL, 1991.
- BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania, direitos humanos e democracia. In: MASCARO, A. L. (org.). *Fronteiras do direito contemporâneo*. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior; Faculdade de Direito – Universidade Mackenzie, 2002. p. 115–136.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 224–237, 1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO, 2006.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 21 set. 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010*. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm. Acesso em: 21 set. 2018.

- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. *Portaria n. 98*, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: SEDH, 2003.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I*. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Justiça, 1996b.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III*. Atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010. Brasília, DF, 2010b.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais*. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- CANAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et al. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 399–412.
- CANAU, V. M. *Somos todos iguais?: escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: EDUFPB, 2007. p. 29–49.
- FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7–13.
- MARINHO, G. *Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MIRANDA, N. *Por que direitos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MONTEIRO, A. A educação em direitos humanos no Brasil. In: JORNADA ESCOLA E VIOLÊNCIA SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 3., 2005, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Editora IFRS, 2005. p. 22-45.
- NAHMÍAS, S. O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: o princípio constitucional da igualdade: ação afirmativa. *Revista da Associação de Pós-graduação da*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 36-52, maio 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos 1995–2004*. n. 1. New York, 1995. (Série Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos 1995–2004, n. 1). Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf. Acesso em: 25 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*. Viena, 1993. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 24 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948. Viena, 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 25 maio 2017.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: EDUEPB, 2007. p. 457–468.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72–99.

SACAVINO, S. *Educação em/para os direitos humanos em processos de redemocratização: o caso do Brasil e do Chile*. 2008. 289 f. Tese. (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiás, v. 27, n. 1, p. 13–24, jan./abr. 2011.

SIME, L. Educación, persona e proyecto histórico: Sembrar Nuevas Síntesis. In: MAGENDZO, A (org.). *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 85–100.

UNESCO. *Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase*. Brasília, DF UNESCO/ONU/MEC/SDHPR, 2012a.

UNESCO. *Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: 2ª Fase*. Brasília, DF: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012b.

VIOLA, S. E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15–39.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior.
In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64–83.

DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS
PESSOAS LGBT: O DESENVOLVIMENTO DA
CATEGORIA SOCIAL DE GÊNERO POR SEUS
PROTAGONISTAS E MOVIMENTOS PRECURSORES

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Alessandra de Moraes

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida em nível de Iniciação Científica de caráter interdisciplinar intitulada *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com vigência de 20 meses, de 01 de maio 2017 a 31 de dezembro de 2018. No

texto, expõem-se resultados parciais obtidos a partir das pesquisas bibliográfica e documental que então foram feitas, procedimentos metodológicos constitutivos da pesquisa realizada.

Os direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT¹, hoje, encontram-se ancorados nas principais resoluções produzidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e nas declarações e documentos oficiais desenvolvidos e emitidos nas várias conferências realizadas nas últimas décadas, assim como entre seus públicos majoritários para proteção, reparação e promoção de direitos que foram violados historicamente.

Contudo, na fundação da ONU e promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), respectivamente, nos anos de 1945 e 1948 no âmago do período que ficou conhecido por *modernidade*, em momento algum houve manifestação a respeito dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros em geral (LGBTs) ou de temas como identidade de gênero, orientação sexual e igualdade de gênero, devendo-se à conjuntura conceitual e teórica desses temas. Na Declaração, o que houve foi apenas uma manifestação ligeira e breve a respeito da igualdade das mulheres perante os homens, sem considerar as especificidades de seus direitos que, inclusive, já eram reivindicadas na época.

Dos aspectos teórico-metodológicos, elegendo a Teoria das Gerações dos Direitos Humanos e a perspectiva historiográfica/genealógica dos Estudos de Gênero, sendo esse último procedimento seguindo as propostas trazidas por Samara, Sohiet e Matos (1997), Abreu e Andrade (2010) e Oliveira (2012), este texto objetiva investigar a trajetória histórica (com recorte temporal da modernidade à contemporaneidade²) do reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT para, assim, compreender a situação legal e conjuntura do compromisso de cumprimento desses direitos na contemporaneidade no que se refere à política internacional dos Estados membros da ONU, notoriamente o Brasil.

¹ Neste texto a sigla LGBT será usada para referenciar a diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais e etc., por ser a sigla mais usual para a representação dessa população.

² Não utilizaremos, neste texto, devido ao escopo e limitações do texto em suas ambições de abrangência, a terminologia *pós-modernidade* em relação às delimitações espaciais e temporais, além de teóricas e paradigmáticas, que trouxe à modernidade e no caminhar contínuo ao presente momento histórico, então, contemporâneo.

Assim, identificou-se que, principalmente por causa das reivindicações por parte do Movimento Feminista e do Movimento LGBT ao longo de suas trajetórias históricas de atuação na modernidade em diante, além de se inserirem juntamente das teorizações dos campos de estudos acadêmicos sobre os temas de gênero e sexualidades, as pautas fomentadas por ambos os movimentos são levadas para apreciação pelos órgãos oficiais de direitos humanos. Desse modo, tais atividades conceberam maior visibilidade e legitimidade às especificidades de direitos reivindicados, isto é, primordialmente no sentido legal e normativo, para o iminente processo de reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT, o qual é vivenciado na contemporaneidade ainda que sob determinados percalços.

BREVE HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: A COMPOSIÇÃO DE CICLOS NO ENVOLVIMENTO GRADATIVO DE GRUPOS E SUJEITOS

Ao se traçar a trajetória histórica dos direitos humanos, há de se apontar para uma classificação muito utilizada e aceita dos direitos humanos em etapas históricas, segundo Bonavides (1997) e Benevides (2002), que diz respeito à evidência das demandas de reivindicações (para reconhecimento) de direitos específicos do ponto de vista da linearidade histórica, etapas que são nomeadas, então, de *gerações* de direitos. Além disso, salienta-se para o fato de que uma geração de direitos não substitui a geração passada ou essas se encontram dissociadas, mas conforme ressalta Piovesan (2002), tratam-se de ciclos organicamente relacionados, sob interação mútua, de modo que uma geração seguinte de direitos complementa a anterior realizando-se junto das demais.

No entanto, apesar do termo *geração* ser amplamente utilizado nos estudos referentes a classificação em ciclos das demandas de reivindicações dos direitos humanos, isto é, que fazem uso da Teoria das Gerações dos Direitos Humanos, neste texto a terminologia utilizada será de *geração/dimensão*, a qual a bipartição desse termo evita um eventual equívoco de linguagem, pois o “[...] vocábulo ‘dimensão’ substitui, com vantagem lógica e qualitativa, o termo ‘geração’, caso este último venha a induzir apenas

sucessão cronológica e, portanto, suposta caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade” (BONAVIDES, 1997, p. 525).

Caracterizada pelas constituições ocidentais instituídas no século XIX, surgidas em decorrência das declarações do final século XVIII como a *Declaração da Virgínia* de 1776 nos Estados Unidos e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789 na França, e pela formulação da enunciação de *direitos naturais* a partir dos séculos XVI e XVII na transição ocidental do regime feudal para a sociedade burguesa, a chamada primeira geração/dimensão dos direitos humanos se ateve às liberdades individuais e civis, havendo como marco a Revolução Francesa de 1789 que teve como base três valores fundamentais: igualdade, fraternidade e liberdade.

Ainda assim, no seio do contexto francês, mesmo que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão tivesse sustentado direitos básicos, indispensáveis para o reconhecimento legal de sujeitos de direitos e previsão do desenvolvimento pleno dos seres humanos, a igualdade entre os sexos (hoje reivindicada no vocábulo *gênero*) foi desconsiderada pelo documento, pois, a aplicabilidade desses direitos não esteve integralmente garantida às pessoas, uma vez que não envolviam as mulheres, apenas os homens, em que direitos específicos como a proteção à maternidade e o direito ao salário igualitário sequer haviam sido cogitados.

Naquela época, a filósofa feminista Olympe de Gouges (DE GOUGES, 2007, p. 460), diante da promulgação de tal declaração excludente, produziu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, documento que reivindicou a equiparação dos direitos das mulheres: “[...] a mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem [...]. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão”. Contudo, ao lado de outras mulheres que apoiavam a nova Declaração, a autora não conseguiu garantir o reconhecimento desses direitos durante a Revolução Francesa e, ainda, foi condenada à morte por “[...] ter querido ser homem e ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo.”, como consta na petição feita em 1793 por Robespierre pedindo sua execução na guilhotina (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 237).

De fato, os direitos reivindicados nessa primeira geração/dimensão de direitos atendiam aos interesses do grupo social que surgia naquele momento de transição de regime estatal – a classe burguesa – no estabelecimento do mercado livre, assim, no que gerou condições oportunas para a consolidação do modo de produção capitalista. Então, como ressaltam Nodari e Botelho (2008, p. 137), a primeira geração/dimensão de direitos se referiu somente aos direitos civis e políticos (ainda que muitos deles não consolidados):

[...] como o direito à vida, liberdade, propriedade, segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito à própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito ao asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o próprio princípio da soberania popular e regras básicas de democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.).

Na sequência desse primeiro advento de direitos, tem-se a segunda geração/dimensão de direitos humanos a qual se encontra relacionada com as reivindicações oriundas da ascensão da classe trabalhadora industrial, principalmente europeia. Seu surgimento esteve em meio ao contexto de desenvolvimento do pensamento socialista e das conquistas trabalhistas que, conforme Peruzzo (1999), caracterizam esse ciclo de reivindicação de direitos sociais, tendo em vista a obtenção de um modo de vida mais digno, com acesso à educação, à saúde, ao lazer, etc. Assim, por meio da crítica ao sistema capitalista, do qual impossibilita a efetivação de uma sociedade igualitária, o movimento socialista fomentou mudanças relevantes e pontuais no final do século XIX e início do século XX, outrossim trazendo à tona questões pertinentes às condições das mulheres trabalhadoras como a jornada dupla de trabalho, a desigualdade salarial e a desvalorização do serviço doméstico.

À vista disso, Nodari e Botelho (2008, p. 137–138) ressaltam que os direitos da segunda geração/dimensão de direitos compreenderam:

[...] o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado e do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito a participar da vida cultural da comunidade e de se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas.

Logo no início do século XX, embora os direitos referentes à primeira e segunda geração/dimensão de direitos terem sido incorporados à jurisdição de Estados que passavam por tais eventos de contestação e reivindicações nesse período, como nas constituições mexicana em 1917, russa em 1918 e da República de Weimar em 1919 (IBANHES, 2010), iniciam-se, quase simultaneamente, uma série de conflitos entre os interesses dos países europeus, principalmente de natureza política e econômica, que culminaria em duas grandes guerras armadas e as quais aproximariam a ideia de direitos (ainda sob o nome de direitos naturais) à extinção, em razão das incessantes violações ali acometidas dos direitos reivindicados e conquistados até aquele momento histórico.

Nesse sentido, diante da barbárie e da dificuldade de cumprimento dos direitos reivindicados pelas primeira e segunda geração/dimensão, emerge-se por meio de mobilizações e discussões, a chamada terceira geração/dimensão de direitos humanos, com início no pós-Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz entre as nações. A partir dessas mobilizações, a ONU foi fundada em 1945 e, anos depois, promulgou-se a DUDH em que o enunciado do conceito francês de direitos naturais foi substituído oficialmente por *direitos humanos*. Benevides (2002, p. 128) resalta que tal geração/dimensão de direitos refere-se “[...] à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico [...]”, assim, reiterando e oficializando os direitos reivindicados até aquele momento das gerações/dimensões anteriores.

Mais adiante, aponta-se, ainda, para uma quarta³ geração/dimensão de direitos, segundo Candau (1995), a qual concerne ao direito à vida no sentido da sustentabilidade ambiental, compreendendo que o direito à vida saudável tem de estar em harmonia com a natureza e com os princípios ambientais para o desenvolvimento sustentável, como encontra-se previsto na *Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* de 1992 (ONU, 1992).

Ainda com relação à terceira geração/dimensão de direitos humanos, Peruzzo (1999) salienta que, nesse ciclo em específico, considera-se como detentores dos direitos humanos não apenas os indivíduos, como também de grupos humanos, assegurando o direito de autodeterminação de grupos que foram historicamente subjugados e discriminados. Porém, evidencia-se quanto a isso que, embora avanços tivessem sido obtidos pelas reivindicações de direitos das gerações/dimensões e finalmente por sua oficialização pela promulgação da DUDH, para determinados grupos e sujeitos sociais esses direitos não foram contemplados e/ou efetivados, tornando-se até dispensáveis e relegados. Nesse sentido, hoje se verifica que as mulheres e as pessoas LGBT se inseriram entre tais grupos ignorados.

A DUDH, em 1948, ano de sua promulgação, mesmo que previsse os direitos das mulheres sobre a igualdade perante os homens – de forma ligeira e exígua nos artigos 1º e 2º –, manifestou-se excludente no que se refere às especificidades de direitos que as mulheres reivindicavam naquele momento histórico, pois as mulheres já se encontravam em meio a um movimento social organizado e autodeclarado reclamando por direitos diante da dificuldade de afirmá-los de maneira efetiva. Assim, a continuidade dessas reivindicações no bojo do movimento – denominado, então, de Movimento Feminista –, principalmente por meio da apropriação e desenvolvimento da categoria social de gênero que traria maior legitimidade às demandas reivindicadas, seria responsável pelo reconhecimento dos direitos das mulheres, de forma plena e sob total abrangência, como direitos humanos, conforme viriam a ser atendidos pela ONU em documentos posteriores.

³ A quarta geração se trata de uma nova categoria e que ainda se encontra em debate, mas que centraliza no compromisso de cuidar do mundo para as gerações futuras, como ressaltam Nodari e Botelho (2008).

Além disso, tal exclusão da DUDH não foi somente com relação às mulheres, como também de outros grupos/sujeitos e categorias humanas: em momento algum houve manifestação a respeito dos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros em geral (LGBTs) perante a situação hostil e desumana que estavam submetidos naquela época, considerados *aberrações, psicopatas promíscuos e doentes mentais* (FOUCAULT, 1999; JORGE, 2013), muito menos se mencionou sobre temas como identidade de gênero ou orientação sexual, até mesmo devido a conjuntura conceitual e teórica desses temas em benefício dessas pessoas que então eram escassas e/ou de pouco impacto científico e social (MACIEL; SILVA; BRABO, 2017). Neste momento, aponta-se para o trabalho pioneiro do filósofo e historiador francês Michel Foucault (1999) a respeito desse público ao historicizar sobre a sexualidade no mundo ocidental em um momento crítico na história para desejos dissidentes como a homossexualidade, ademais, de importância vital para àqueles considerados anormais na época além da diversidade sexual e de gênero.

Assim, tratados de maneira excludente pela declaração, da mesma forma que as mulheres, as pessoas LGBT também se organizaram em um movimento social nas décadas seguintes, reivindicando direitos específicos ao mesmo tempo em que reivindicaram a abrangência dos direitos presentes na DUDH, pois em alguns momentos não eram ao menos considerados seres humanos. Nesse sentido, as reivindicações se estenderiam à divisão do protagonismo da categoria social de gênero para, finalmente, terem seus direitos afirmados como direitos humanos.

Portanto, aponta-se, também, para uma possível atual geração/dimensão de direitos humanos, surgida pelos novos movimentos sociais, formados a partir de grupos/sujeitos oprimidos historicamente, reclamando direitos específicos, “[...] essa especificação se deu em relação ao gênero, à sexualidade, às várias fases da vida e estados excepcionais da existência humana [...]” (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010, p. 240). Ressalta-se, porém, que essa se caracteriza como uma geração/dimensão ainda em curso, sob muita incerteza e dificuldade de se traçar, demandando maiores estudos sobre ela e questões que a permeia, o que já revela a importância da pesquisa aqui tratada: o envolvimento gradual desses dois grupos diante

das manifestações de direitos, do desenvolvimento da categoria de gênero por ambos e da inserção de suas especificidades e temas pertinentes nos documentos oficiais de direitos humanos e questões as quais são discutidas mais profundamente a seguir.

OS MOVIMENTOS FEMINISTA E LGBT: REIVINDICAÇÕES DE DIREITOS E DESENVOLVIMENTO DA CATEGORIA SOCIAL DE GÊNERO

Antes da ligeira menção da DUDH sobre os direitos das mulheres em 1948, várias manifestações sobre direitos que contemplassem esse público já tinham sido despontadas em momentos específicos ao longo da história, como o feito célebre de Olympe de Gouges no século XVIII em meio ao período de início da assimilação da ideia de direitos humanos, ainda que de modo sedimentar, relembado brevemente neste texto. Assim, ressalta-se que o Movimento Feminista, conforme se conheceu a partir de sua autodeclaração e afirmação oficial no século XX, tem suas origens em períodos anteriores.

Logo, segundo Maciel, Silva e Brabo (2017, p. 4–5) o movimento fomenta, como seu princípio determinante, a *libertação das mulheres*, com sua culminância devido a recusa das “[...] inúmeras iniquidades sociais a que as mulheres foram postas historicamente, como a discriminação baseada na ideologia de inferioridade do sujeito mulher perante o sujeito homem.”, por parte de seu público protagonista, ou seja, as mulheres, fartas da posição secundária e inferior que mantiveram historicamente, organizaram-se em um movimento com o objetivo de opor-se a tal ideologia de desigualdade entre os sexos e supera-la, promovendo, então, uma nova perspectiva: o denominado feminismo, com a ideia de igualdade entre homens e mulheres.

Como aponta Carvalho (2010), o Movimento Feminista, em razão de apresentar momentos de maior ímpeto e de renovação de suas reivindicações – sempre inserindo e considerado as antigas reivindicações em relação às novas –, é registrado na história em “ondas” sequenciais: a Primeira Onda, com início no final do século XIX e começo do século XX, a partir do Movimento Sufragista – caracterizado como o primeiro mani-

festos coletivos feministas – que se referiu aos direitos pertinentes à cidadania da mulher, como o direito ao voto, o direito à escolarização e a participação política. Com as conquistas obtidas nesse primeiro período, surge a Segunda Onda, com início na década de 1960, que agora além de reivindicar civis iguais, teve também aos direitos sociais, como participação igualitária nas esferas pública e privada: “[...] corresponsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado/educação das crianças; direitos reprodutivos; controle do próprio corpo; acesso à contracepção e legalização do aborto [...] bem como direito ao prazer.” (BRABO, 2015, p. 111).

Durante a Primeira Onda do Movimento Feminista, a ONU e a DUHU foram, respectivamente, formada e promulgada, quando esse movimento ainda estava se estabelecendo e se espalhando ao redor do mundo. Portanto, a consideração explícita da organização e da declaração deu-se, principalmente, pela visibilidade das reivindicações das mulheres, ainda que mencionadas de forma ligeira e sem considerar suas especificidades. Logo, o reconhecimento de tais especificidades e de direitos numa dimensão plena dessa população só aconteceria mais adiante, com a continuidade dessas reivindicações (que resultaria em outras “ondas”) e com a apropriação da categoria social de gênero para explicar e analisar a situação que mantiveram historicamente, essa última sendo grande responsável por legitimar as suas lutas e reivindicações perante os meios legais e dispositivos institucionais dos Estados, a começar pelos documentos oficiais de direitos humanos da ONU.

É durante a Segunda Onda do Movimento Feminista que estudantes universitários reclamaram nas universidades, com início nos Estados Unidos e em seguida no resto do mundo, pela inclusão de estudos relacionados aos movimentos sociais que aconteciam naquele momento histórico, que na época não eram considerados acadêmicos. A partir das mobilizações das estudantes feministas originou-se, então, o campo acadêmico de estudos que seria conhecido posteriormente como *Women's Studies* (Estudos das Mulheres), institucionalizado apenas no início da década de 1970 (MORAES, 2010). Enquanto os Estudos das Mulheres se institucionalizava nas universidades durante a Segunda Onda, quase ao mesmo tempo ocorria o estabelecimento conceitual da denominada cate-

goria social de gênero, a qual viria a ser adotada pelos estudos feministas para “[...] ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

O termo gênero, até a primeira metade do século XX, apresentava somente significações de origem classificatória e gramatical, conforme sua etimologia, ao qual gênero adquiriu sinonímia de sexo. Contudo, o conceito de gênero pertencente hoje aos estudos feministas surgiria por meio de sua abordagem indireta nos estudos das Ciências Humanas e Sociais da época, com pioneirismo na Antropologia, em sociedades orientais sobre as relações entre homens e mulheres, as quais se contrastavam com a sociedade ocidental moderna: esses estudos, sem a conceituação de gênero, abordavam o conceito indiretamente ao tentar comprovar que o comportamento dos indivíduos não se determina pelo sexo, pela biologia dos corpos, mas que, por influência da cultura, pode ser manifestado tanto por um sexo quanto de outro (SUÁREZ, 1995; VICTORA; KNAUTH, 2004).

Ainda assim, apenas com a publicação do livro *O Segundo Sexo*, de 1949, pela escritora e filósofa francesa Simone de Beauvoir (1975, p. 9) que a ideia central do conceito de gênero é revelado, também ausente de conceituação: “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]”, a qual desempenhou papel de enunciação para a Segunda Onda do feminismo.

Gênero só viria a ser usado pela primeira vez como significado de um papel social humano (*gender role*) em 1955 pelo cirurgião e pesquisador estadunidense John Money que trabalhava com o processo de redesignação sexual de pessoas intersexuais (GUIMARÃES; BARBOZA, 2014). Porém, a conceituação do autor se mostrou insuficiente e superficial, sendo reconceituado em 1968 por Robert Stoller, psiquiatra e psicanalista norte-americano, considerando a possibilidade do gênero ser atribuído ao corpo de um indivíduo de determinado sexo que não corresponde com sua *identidade de gênero*.

Como o estabelecimento do conceito de gênero, agora adotado pelos Estudos das Mulheres ainda na Segunda Onda do Feminismo, para explicar, analisar e denunciar a situação que as mulheres se encontravam, ocorre a redesignação do objeto central do movimento alterando o enfoque de “[...] mulher para mulheres, já considerando a diversidade do ser mulher, com especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade, além de outras” (BRABO, 2015, p. 110).

A partir desse momento os Estudos das Mulheres passa a tratar de temas relativos às desigualdades sociais e que as mulheres também estão sujeitas, temas como as relações étnico-raciais, as sexualidades, a multiculturalidade, a luta de classes, entre outros, esboçando-se, aqui, as chamadas *vertentes do feminismo*, consequentes, então, das correntes teóricas desses novos núcleos de estudos no interior do campo Estudos das Mulheres.

Além disso, essas novas perspectivas de estudos resultariam em outros campos de estudos, relacionados com seu antecessor, os quais se ressalta, aqui, três campos cruciais para a expansão da categoria de gênero e abrangência de um novo público: os *Gender Studies* (Estudos de Gênero), formado a partir da adoção e desenvolvimento da categoria de gênero nas teorizações feministas⁴, os *Gays and Lesbian Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), que teve maior reivindicação por parte das feministas lésbicas em meio ao início do denominado *movimento homossexual*⁵, e os *Queer Studies* (Estudos *Queer*), esse último que seria formado apenas algumas décadas depois trazendo uma renovação da literatura feminista ao entrar em conflito epistemológico com os campos e teorizações feministas anteriores a ele⁷.

⁴ Foge do escopo deste texto tratar das diversas correntes teóricas de pensamento que permeiam os estudos de gênero e os vários outros campos de estudos vinculados às teorizações feministas. Para a consulta de uma análise sistemática a respeito deste tópico, ver Nogueira (2012; 2017).

⁵ Movimento homossexual foi o primeiro nome adotado, e ao mesmo tempo atribuído, pelo Movimento LGBT, assim como a primeira sigla para se referir à diversidade sexual e de gênero: GLS – gays, lésbicas e simpatizantes.

⁶ *Queer* é uma palavra estrangeira que significa *estranho*, no sentido de perturbação e incômodo, porém utilizada historicamente como ofensa às pessoas homossexuais e transgêneros/transsexuais. Ainda assim, que foi ressignificada pelos estudos e movimentos sociais da diversidade sexual e de gênero.

⁷ Tais conflitos, traduzidos em divergências teóricas e epistemológicas, que são trazidos pela Teoria e Estudos *Queer* em relação aos Estudos Gays e Lésbicos e teorizações feministas predecessoras são explorados por Cascais (2004) e Miskolci (2011; 2016).

Assim como as mulheres, muitos foram os empecilhos na vida das pessoas LGBT, grupo vulnerável historicamente diante da cultura formada no mundo ocidental que negava qualquer identidade constituída fora do *padrão de normalidade* – questões que seriam problematizadas pelos referidos estudos –, marginalizando-os do meio social. Segundo Bersntein (2009), até a segunda metade do século XX as pessoas LGBT não tinham representação política, sendo submetidos à legislação homofóbica que proibiam legalmente diversos aspectos relacionados com a vivência das próprias sexualidade e identidade de gênero, até mesmo tratados como psicopatas, pessoas promíscuas e doentes mentais (FOUCAULT, 1999).

As reivindicações dos direitos das pessoas LGBT é simbolicamente instituído no dia em 28 de junho de 1969 com a Revolta de Stonewall (*Stonewall Uprising*), evento que se tratou de uma série de reações ocorridas no bairro *Greenwich Village* na cidade de Nova Iorque por parte das pessoas LGBT contra a perseguição policial no Bar Stonewall, episódio que durou dias seguidos, contando com o apoio da comunidade local. Organizou-se, a partir deste fato histórico, uma passeata de visibilidade, conhecida como primeira Parada Gay – hoje denominada Parada do orgulho LGBT – a qual reuniu mais de duas mil pessoas e de acordo com Carvalho, Rabay e Brabo (2010), marcando-se o início do Movimento LGBT mundial (ainda sob o nome de movimento gay e/ou homossexual).

Com a consolidação dos Estudos das Mulheres e campos de estudos que vieram em decorrência, surge, já no começo da década de 1990, uma renovação na literatura e teorizações feministas devido às correntes do movimento pós-estruturalista e pós-modernista, um dos agentes responsáveis pela Terceira Onda do feminismo. Essa renovação tinha como caráter principal a crítica das teorizações feministas de gênero de sua época, isto é, da naturalização das identidades no binarismo de gênero masculino/feminino e da *heterossexualidade compulsória* (RICH, 2010). É nesse momento que essa literatura toma corpo e é denominada de Teoria *Queer* (a qual originou os atuais Estudos *Queer*).

É a partir da Teoria *Queer* e das teorizações pós-modernas que os estudos e teorizações feministas, em articulações com o movimento de mulheres e junto ao Movimento LGBT, demonstram maior enfoque aos temas de gênero e sexualidades, ambos representativos das reivindicações da Terceira Onda do feminismo. As populações se inserem no público no público protagonizado pela categoria social de gênero, gays, lésbicas e bissexuais no âmbito da orientação sexual ou transexuais e transgêneros em geral no âmbito da identidade de gênero, repensando as mais básicas categorias humanas: as identidades mulher (a essência feminina/feminilidade) e homem (essência masculina/masculinidade), em que a categoria social de gênero deixa de ser exclusiva às mulheres e agora atende à pluralidade humana que flui nessas duas polaridades identitárias construídas histórica e culturalmente (DA SILVA; BRABO, 2016), dada a ênfase nas teorias feministas de base pós-estruturalista e que compõem o paradigma teórico do *construccionismo crítico social* (NOGUEIRA, 2001; DESOUSA FILHO, 2017).

Com a visibilidade trazida pelas reivindicações de ambos os movimentos e teorizações acadêmicas, isto é, a partir das ondas contínuas do Movimento Feminista, do desenvolvimento de campos de estudos teorizações acadêmicas da categoria de gênero adotada pelo movimento e, mais adiante, inserção da diversidade sexual e de gênero no público protagonista da categoria, bem como das reivindicações promovidas pelo próprio Movimento LGBT após sua constituição mais tardia em relação ao movimento das mulheres, inicia-se um período gradativo para o reconhecimento legal desses direitos reivindicados pelos Estados e organizações.

A INSERÇÃO EM VEÍCULOS LEGAIS DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT

Antes da manifestação por parte dos Estados, a ONU evidenciou papel de intermediário entre eles e os movimentos sociais, primordialmente em relação às mulheres, como lembrado por Guarnieri (2010, p. 2) que o “[...] processo pelo qual os direitos das mulheres se institucionalizaram e adquiriram status de direitos humanos no contexto internacional merece ser reconhecido como parte dos esforços da

Organização das Nações Unidas.”, por meio das várias conferências promovidas pela organização para elaboração de documentos, tanto para oficialização do compromisso dos Estados para com seus direitos quanto para promulgação desses em uma dimensão plena e que abrangesse todas as especificidades reivindicadas.

Do mesmo modo, fato que se deu para as pessoas LGBT, porém esse segundo público sob determinadas restrições, tendo maior visibilidade somente nas décadas seguintes, quando a categoria de gênero e questões relacionadas passaram a ser fomentadas pela organização. Tal fomento se dá pela ocorrência contínua das teorizações de gênero das demandas feministas junto às atividades dos movimentos sociais – e, ainda com maior ênfase, em razão da pandemia causada pelo vírus HIV/Aids nas décadas de 1980 e 1990, momento em que a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida adquiriu dimensões emergenciais de saúde pública e as pessoas LGBT tiveram um verdadeiro quadro de visibilidade no meio social (SOARES, 2011), embora inicialmente de maneira pejorativa e estigmatizante e que, pela falta de informação sobre a doença, permanece até os dias de hoje. Apenas em consequência do pânico causado por tal evento, ainda que as reivindicações apresentem também seu papel, que uma agenda para a reparação e promoção dos direitos dessas pessoas é desenvolvida entre o movimento, estudos/teorizações e os Estados, ainda sob o intermédio da ONU, direitos os quais algumas entidades da ONU defenderam e incluíram em suas resoluções, porém que a própria organização se manifestaria mais tarde reconhecendo-os, finalmente, como direitos humanos.

As conferências promovidas pela ONU, no que se refere aos direitos das mulheres, tiveram maior impacto e reiteração na década de 1990, demonstrando o tempo que a árdua luta das mulheres e de seu movimento levaram para ser, de fato, apreciados pelos Estados e organizações de direitos humanos. Ainda que articulações já pudessem ser vistas em momentos anteriores sobre os direitos das mulheres, a relevância do reconhecimento pleno de seus direitos veio somente nesse período em específico.

No ano de 1993, a *Declaração de Viena* é promulgada na *II Conferência Internacional de Humanos* ocorrida em Viena, na Áustria, com impacto predominante do Movimento Feminista nos textos elaborados e

levados para aprovação que constituiriam a declaração, portanto, pôde-se considerar os direitos das mulheres em suas especificidades, sobretudo em relação ao espaço público e privado dividido com os homens, as quais as violências vivenciadas no âmbito privado e doméstico são agora interpretados e ponderados como violações dos e crimes contra os direitos humanos (TRINDADE, 1993).

Uma outra conferência de grande importância e impacto direto e indireto para os direitos das mulheres foi a *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas* que ocorreu no ano de 1994 na cidade do Cairo, Egito, o qual, pioneiramente, retratou todas etapas e aspectos da vida humana, principalmente dos direitos da criança e das pessoas idosas, dessa forma, considerando todos os períodos da vida da mulher e suas especificidades como direitos humanos que devem ser cumpridos e preservados (PATRIOTA, 1994).

Segundo Guarnieri (2010), ainda assim, na conferência acontecida no ano de 1995 em Pequim, China, intitulada *IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz* de 1995, obteve-se uma conquista imprescindível para o reconhecimento pleno dos direitos das mulheres, pois, abordando as questões centrais referentes aos direitos das mulheres, já os nomeando como direitos humanos, pela primeira vez a palavra *gênero* e o termo *igualdade de gênero* foram inseridos nas discussões e debates realizados. Ali, gênero substituiu a palavra sexo, fomentando as teorizações e estudos de gênero desenvolvidos junto ao Movimento Feminista, política que entrou em vigor imediato pela ONU e órgãos multilaterais nos próximos anos e, conseqüentemente, pelos Estados-membros. Além disso, ainda que talvez sem consciência direta disso e, portanto, implicitamente, a diversidade sexual e de gênero foi, automaticamente, inserida naquele momento, não se referindo como mulheres somente aquelas detentoras do aparato biológico feminino (fêmea humana), como também as identidades *trans*, conforme trazido nas teorizações de gênero desenvolvidas quase que simultaneamente na época pelos estudos acadêmicos, especialmente pelos Estudos *Queer*.

No entanto, a manifestação explícita e declarada dos direitos da diversidade sexual e de gênero, ou seja, das pessoas LGBT, como já res-

saltado, contemplados em suas especificidades nas teorizações e estudos acadêmicos e com visibilidade maior nos órgãos legais de direitos humanos depois da Conferência de Pequim – que adotou a palavra gênero e todo o aparato teórico que a categoria carrega –, acontece em meio e após a pandemia do HIV/Aids nas décadas de 1980 e 1990. Segundo Gorisch (2013), nesse momento parte dos órgãos, entidades e instituições correlatas e subordinadas à ONU já se manifestavam e incluíam as pessoas LGBT entre seus públicos prioritários, presentes em vários documentos, programas e planos, ainda assim a manifestação da ONU, representada e endossada pela aprovação e posição dos países-membros favoráveis, viria apenas nas décadas seguintes.

Para além do contexto internacional, regionalmente a manifestação do Estado brasileiro no ano de 2003 foi recebida de maneira pioneira pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em uma Resolução que considerou os direitos humanos na dimensão da orientação sexual. Todavia, mais adiante, o “[...] documento foi dirigido à Comissão de Direitos Humanos e incluído na 59ª sessão, no décimo sétimo item da pauta. A discussão desta Resolução foi adiada para 2004, por falta de apoio de alguns países.” (MACIEL; SILVA; BRABO, 2017, p. 12). Anos depois, em 2008, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou uma declaração que afirmava os direitos humanos aplicáveis à orientação sexual e identidade de gênero, no entanto que provou resistência de determinados países ao ser encaminhado para aprovação geral.

A Anistia Internacional, juntamente com a França, então presidente da União Europeia e a Holanda, apresentaram uma Declaração sobre a descriminalização da homofobia no âmbito internacional. A Liga Árabe, por sua vez, apresentou outra Declaração, contrária à descriminalização. (GORISCH, 2013, p. 28).

Já mais adiante, a França e Holanda, mostrando comprometimento e interesse com o reconhecimento dos direitos da diversidade sexual e de gênero, como o Brasil demonstrou na época, redigiram uma nova versão do documento apresentando-o na Sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU, agora com apoio maior e com mais países

favoráveis a aprovação do documento e vários países anteriormente contrários à proposta apresentada em 2008, sob pressão política, dos demais países, dos movimentos sociais, das teorizações e estudos pertinentes ao tema, e da própria ONU, reviram suas posições e assinaram o documento no ano de 2011.

Como aponta Gorisch (2013), finalmente, em junho 2011, por meio da edição da Resolução de n.º A/HRC/17/L.9/56 no Conselho de Direitos Humanos, os direitos reivindicados incessantemente pelas pessoas LGBT ao longo da história do movimento e de sua organização política foram considerados direitos humanos, curiosamente somente nesse ano essas pessoas foram enxergadas legalmente como seres humanos, assim, portadoras de direitos inerentes e intrínsecos ao gênero humano. A resolução apresenta a interpretação de que o país que não cuidar dos seus cidadãos e cidadãs LGBT, não estará respeitando os documentos oficiais e tratados internacionais de direitos humanos. Houve grandes impactos dessa Resolução e de seu potencial político na jurisdição internacional, demonstradas, inclusive, na realidade brasileira que, no mesmo ano, reconheceu a União Civil homoafetiva por intermédio do Supremo Tribunal Federal (STF), reconhecimento sendo seguido pela resolução emitida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) no ano de 2013 que institui a obrigação de cartórios de todo o país de celebrar e converter a união estável homoafetiva em casamento (ALCANTARA, 2015; ALBERNAZ; KAUSS, 2015).

Conforme a autora supracitada, Gorisch (2013) relata que ainda em 2011, o *Relatório do Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU pós-resolução* teve como principais objetivos a reiteração do que foi discutido e apresentado pelos países naquele ano, os direitos humanos agora se voltam para a proteção dos *direitos humanos LGBT*, na documentação de leis que expressem discriminações para análise pelas organizações de direitos humanos junto aos Estados, à vigilância de práticas de violência contra as pessoas LGBT, e apontamento da prevenção à tortura e de qualquer forma de manifestação agressiva, degradante ou de tratamento desumano incitada com base na *orientação sexual* ou *identidade de gênero* das pessoas. Ademais, o Relatório também estrutura e normatiza as diretrizes interna-

cionais de direitos humanos indicando a maneira que devem ser utilizadas em julgamentos e condenações pelos Estados à crimes relacionados a sua violação para, assim, eliminação da violência e opressão herdada historicamente fundamentada na orientação sexual, identidade de gênero e demais violações dos direitos humanos LGBT (GORISCH, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salienta-se que os direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT são fruto de uma luta histórica realizada sob constantes adversidades apresentadas ao longo das reivindicações promovidas por esses dois públicos, uma luta a datar desde quando a ideia de direitos para ambos sequer era cogitada. Isso se percebe no fato de que nem sempre estiveram incluídos entre os grupos e sujeitos a gozarem de direitos naturais e inerentes por pertencerem, simplesmente, ao gênero humano, como constatado no período moderno de assimilação dos direitos humanos.

A organização política de ambos os públicos em movimentos sociais, assim como da apropriação da categoria de gênero para explicar, denunciar e legitimar suas demandas de reivindicação de direitos – em um primeiro momento pelas mulheres e em seguida pelas pessoas LGBT – perante os órgãos oficiais de direitos humanos e, assim, os Estados que neles se vinculam, evidencia-se como um ato mais que necessário para o reconhecimento, ainda que tardio, dos direitos e dignidade como seres humanos dessas pessoas.

Os contrapontos recentes aos direitos humanos desses dois públicos, presentes principalmente nos debates contemporâneos para elaboração de políticas públicas e de documentos de educação para os próximos anos, despertaram a necessidade da presente pesquisa, bem como da importância da discussão (que nesse momento se encontra escassa) da atual geração/dimensão de direitos humanos. Nesse sentido, ressalta-se que muito há se conquistar em relação ao cumprimento dos direitos humanos, tanto específico às mulheres e às pessoas LGBT quanto de uma forma mais geral dos direitos humanos. Ainda assim, percebe-se que, se comparado a períodos anteriores na história, hoje a humanidade caminha, ao menos em meios

legais, no sentido que devia ter tomado há muito tempo, para a proteção do caráter e da dignidade humana, sem restrições.

Com a pesquisa a qual este texto é resultante, pesquisa financiada pela FAPESP e que tivera alguns de seus resultados preliminares publicados e divulgados em trabalho anterior (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), espera-se contribuir para a presente discussão acerca dos direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT, agora com maiores esclarecimentos no contexto da formação inicial docente em Pedagogia. Portanto, objetivou-se verificar a possibilidade desses futuros profissionais em desenvolverem um trabalho pedagógico que atue na defesa e promoção dos direitos humanos dessas pessoas, mulheres e LGBTs, que historicamente foram violados conforme visto neste texto, bem como disporem de um tratamento adequado para com essa população, em momentos em que deverão julgar e intervir, no contexto escolar, em situações que as temáticas de gênero e sexualidades estiverem envolvidas, seja na perspectiva dos direitos humanos ou em qualquer outra.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. J. V. de; ANDRADE, T. R. de. A compreensão do conceito e categoria gênero e sua contribuição para as relações de gênero na escola. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 6., 2010, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: UFPI, 2010. p. 1-14.
- ALBERNAZ; R. O.; KAUSS, B. S. Reconhecimento, igualdade complexa e luta por direitos à população LGBT através das decisões dos tribunais superiores no Brasil. *Revista de psicologia política*, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 547-561, dez. 2015.
- ALCANTARA, C. S. de. *Adoção homoafetiva: o debate jurisprudencial acerca da prevalência do princípio do melhor interesse do menor*. 2015. 69 f. Monografia (Especialização em Direito) – Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, 2015.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania, direitos humanos e democracia. *In: MASCARO, A. L.* (org.). *Fronteiras do direito contemporâneo*. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2002. p. 111-132.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: os fatos e os mitos*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975.
- BERSNTEIN, M. *et al.* *Queer Mobilizations: LGBT activists confront the law*. New York: University Press, 2009.

- BONAVIDES, P. *Curso de direito constitucional*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.
- BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (org.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109–128.
- CANDAU, V. M. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CARVALHO, M. E. P. de. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 11–34.
- CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Ed. da Universitária da UFPB, 2010. p. 231–276.
- CASCAIS, A. F. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: SANTOS, A. C. *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21–90.
- DA SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127–140, set./dez., 2016.
- DE GOUGES, O. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 459–465, 2007.
- DESOUSA FILHO, A. *Tudo é construído! tudo é revogável! a teoria construcionista crítica nas ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2017.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GORISCH, P. C. V. de S. *O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
- GUARNIERI, T. H. Os direitos das mulheres no contexto internacional da criação da ONU (1945) à Conferência de Beijing (1995). *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, Juiz de Fora, n. 8, p. 1-28, jan./jun. 2010.
- GUIMARÃES, A.; BARBOZA, H. H. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177–2186, out. 2014.

IBANHES, L. C. A constitucionalização dos direitos sociais no Brasil: difusos e coletivos ou confusos e seletivos? *Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 213–219, 2010.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. O real e o sexual: do inominável ao pré-conceito. In: QUINET, Antonio; JORGE, Marco Antonio Coutinho. *As homossexualidades na psicanálise: na história de sua despatologização*. São Paulo: Segmento Farma, 2013.

MACIEL, T. S.; SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 01–19, ago. 2017. Disponível em: www.revistas.ufg.br/rir/article/view/45424. Acesso em: 01 ago. 2017.

MISKOLCI, R. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 47-68.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Ouro Preto: Autêntica, 2016.

MORAES, G. C. de. *Os caminhos da institucionalização dos estudos feministas no brasil: os principais núcleos brasileiros de estudos de gênero*. 2010. 52 f. Monografia (Graduação em Secretariado Executivo Trilíngue) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010.

NODARI, E. S.; BOTELHO, L. J. O inter-relacionamento entre educação em direitos humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, T. H. R. (org.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 135–156.

NOGUEIRA, C. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 137-153, mar., 2001.

NOGUEIRA, C. *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador: Devires, 2017.

NOGUEIRA, C. O gênero na psicologia social e as teorias feministas: dois caminhos entrecruzados. In: PORTUGAL, F. T.; JACÓ-VILELA, A. M. *Gênero, psicologia, história*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 43–67.

OLIVEIRA, J. O rizoma “gênero”: cartografia de três genealogias. *e-cadernos ces*, Coimbra, n. 15, p. 33-54, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração do rio sobre meio ambiente e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

- PATRIOTA, T. *Relatório da conferência internacional sobre população e desenvolvimento: plataforma de Cairo*. Brasília, DF, UNFPA, 1994. Disponível: www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77–98, 2005.
- PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Comunicação & Informação*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205–228, jul./dez. 1999.
- PIOVESAN, F. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MASCARO, A. L. (org.). *Fronteiras do direito contemporâneo*. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2002. p. 32–59.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Trad. Carlos Guilherme do Valle. *Bagoas*, Natal, v. 5, n. 5, p. 17–44, 2010.
- SAMARA, E. M.; SOHIET, R.; MATOS M. I. S. *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.
- SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.
- SOARES, A. S. F. A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais (1985–1990). *Fragmentum*, Santa Maria, n. 29, parte I, p. 13–20, abr./jun. 2011.
- SUÁREZ, M. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: AGUIAR, N. *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 31–48.
- TRINDADE, A. A. C. Balanço dos resultados da conferência mundial de direitos humanos: Viena; 1993. *Revista brasileira de política internacional*, Brasília, DF, v. 18, p. 9–27, 1993.
- VICTORA, C. KNAUTH, D. R. Corpo, gênero e saúde: a contribuição da antropologia. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (org.). *Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 81-91.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Ana Cláudia dos Santos Rocha

Josilene Hernandes Ortolan Di Pietro

1 – INTRODUÇÃO

A educação, indubitavelmente, tem sido apontada por diferentes autores, como apta a promover a emancipação, a autonomia e a transformação social, desde que voltada, não meramente a propagação de conhecimentos historicamente acumulados, ou a formação técnica em atendimento as necessidades do mercado de trabalho. Mas, sim, trabalhando com a ideia de mediação do conhecimento, a reflexão e a criticidade.

Destarte, com o escopo de garantir que os reflexos de uma boa educação seja sentido, não meramente pelo mercado, mas pela sociedade, propõe-se a discussão acerca da educação em direitos humanos, nos cursos superiores, em especial no curso de Bacharelado em Direito.

Para tanto, inicialmente será apresentado o porquê educar em Direitos Humanos, ou seja, quais motivos levam a necessidade de se educar em/para Direitos Humanos. Apresentando a legislação nacional e internacional acerca da proposta.

Na sequência será abordada, no que tange a educação formal, a necessidade de se educar em Direitos Humanos, em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior.

Por derradeiro propõe-se uma reflexão acerca da importância de tal formação no bacharelado em direito.

Para tanto, através do método dedutivo, a pesquisa documental propõe uma análise dos textos normativos acerca da temática e de textos doutrinários jurídicos e de outras áreas do conhecimento, tais como pedagogia, filosofia e sociologia.

2 – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação, direito humano fundamental, positivado no artigo 205 da Constituição Federal, há tempos tem sido apontada como importante instrumento de transformação social, neste íterim Jean-Jacques Rousseau, disserta:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

A educação tem sido considerada como o principal elemento garantidor da cidadania, da justiça, da participação e da democracia, entendendo Dalmo Dallari (1999) que somente com a educação é possível que se reivindique os direitos fundamentais e que se seja efetivamente livre.

Entretanto, apesar do reconhecimento inquestionável do valor da educação para sociedade pós-moderna, o que se discute é como deve ser essa educação, qual deve ser seu objetivo, em que deve se pautar.

Acerca da celeuma atinente ao porque e para que educação apresenta-se, hodiernamente, que uma das funções sociais da educação formal é educar em/para os direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) prima pela formação ético-político-humanística, pautando-se, assim, em estratégias eficazes para propiciar a formação ensejadora de uma cultura dos direitos humanos, apta a garantir a democracia, a igualdade, a dignidade, a justiça, a paz e a tolerância.

Segundo Gorczewski e Martín (2015, p. 2), “Educar para os direitos humanos é educar para a justiça, para a fraternidade e para o amor.”, ressaltando que “[...] educar para os direitos humanos exige uma coerência doutrinal por parte do educador e uma inquietude por parte do estudante.”. Indica que a tarefa de educar em direitos humanos pressupõe levar os alunos a descoberta de valores e da dimensão moral do ser humano, a conhecer a realidade e analisa-la com ética, desenvolvendo a capacidade crítica.

Urge frisar que alguns autores distinguem os conceitos de, “educar em direitos humanos” e “educar para direitos humanos”, neste sentido:

Educação para os Direitos Humanos deve ser entendida como a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos. Trata-se de ensinar ao indivíduo o que são direitos humanos, quais são, por que são, seus fundamentos, os documentos, quer nacionais quer internacionais, que expressam seu reconhecimento, os órgãos de proteção. Tem como objetivo permitir que o indivíduo conheça e exerça seus direitos assim como conheça e respeite os dos demais.

Já Educação em Direitos Humanos tem a ver com a pedagogia, com o método e as técnicas de transmissão desse conhecimento. Na educação em direitos humanos não pode haver descompasso entre o discurso do educador e suas atitudes. O educador deve “viver” os direitos humanos e a transmissão do conhecimento não pode ser imposta. Em nosso entender, toda educação para os direitos humanos deve acontecer em uma educação em direitos humanos. (GORCZEWSKI; MARTÍN, 2015, p. 34–35).

Em âmbito internacional, pode-se citar como marcos da discussão acerca de uma educação em direitos humanos, a Declaração e Programa de Ação de Viena (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), 1993) e o Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, primeira etapa (2005–2007) (ONU, 2005) e segunda etapa (2010–2014) (ONU, 2012).

A Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) priorizam a proteção e a promoção dos Direitos Humanos, reafirmando o compromisso com o disposto nos artigos 55 e 56 da Declaração dos Direitos do Homem, merecendo ênfase a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência/inter-relação dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais. Exsurge que, em seu item “D. Educação em matéria de Direitos Humanos” – 78 a 82 – reforça que a educação em direitos humanos é essencial “[...] para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.” (ONU, 1993, p. 20), frisando no item 80, que “A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.” (ONU, 1993, p. 20).

Destaque-se que o Plano de Ação foi aprovado por unanimidade, por todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas, em julho de 2005, sob o entendimento pacífico de que a educação tem o papel primordial para se atingir uma sociedade que exerce plenamente o respeito aos direitos humanos, e para tal mister, apresenta o plano os princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e os componentes da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino primário e secundário.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, primeira etapa (2005–2007) define educação em direitos humanos:

[...] como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2004).

No âmbito nacional, pode-se citar como marco da educação em direitos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (Decreto nº 7.037/2009) (BRASIL, 2009).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) institui nos incisos II e III do artigo 1º, como fundamentos do Estado Democrático de Direito, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, respectivamente. Indicando os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no artigo 3º, merecendo destaque a solidariedade, a redução das desigualdades e vedando toda e qualquer forma de discriminação. Ainda, no artigo 4º elenca os princípios que devem pautar as relações internacionais, dentre eles, a prevalência dos direitos humanos (inciso II) e no Título II (artigos 5º a 17) enumera os direitos e garantias fundamentais.

Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), estabelece em seu artigo 2º que a educação deve ser inspirada “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” acrescentando, no artigo 3º e incisos, que o ensino deve ser embasado em princípios como a igualdade, na liberdade, a tolerância, a diversidade, dentre outros, preceituando, ainda, em seu artigo 27 que, os conteúdos curriculares da educação básica, devem observar algumas diretrizes, dentre estas “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (INCISO I).

Já, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como orientações didáticas a autonomia, a diversidade, a interação e cooperação, ainda, traz como princípio fundamental, a cidadania. Ressalta-se que o volume 8 – Temas Transversais e Ética – aborda temáticas como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, dentre outras, primando pelo aprendizado de valores e atitudes, a afetividade, o respeito mútuo, a jus-

tiça, o diálogo, a solidariedade, possibilitando, assim, uma educação para cidadania (BRASIL, 1997).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), em sua apresentação, externa como compromisso do Estado a construção de uma cultura de paz, pautada em princípios tais como a igualdade e a equidade, estabelecendo 5 (cinco) eixos da educação em direitos humanos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Por derradeiro, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2009), em seu eixo orientador V – Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelece 5 (cinco) diretrizes (18 a 22), merecendo destaque na presente pesquisa, a diretriz 19 que preceitua pelo “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.”

Apontados alguns dos instrumentos normativos no âmbito nacional e no âmbito internacional constata-se que, a Educação em Direitos Humanos, tem norteado as discussões acerca de uma educação de qualidade e sobre o papel da educação.

Neste sentido, vislumbra-se a educação como um instrumento privilegiado para difusão e aplicação dos Direitos Humanos (MARINHO, 2012). Destarte, a educação em direitos humanos propicia, muito além de formação escolar e para o trabalho, mas abrange uma formação para cidadania, dando um novo significado para educação, pautado em um novo paradigma.

Por este novo viés Adorno (1995, p.141-142) concebe a educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também, não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia (*sic*) se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas

operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Apresentado um panorama geral acerca da educação em direitos humanos, passa-se a análise desta no que tange ao ensino superior.

3 – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

Conforme dito alhures, a educação em direitos humanos, indubitavelmente é essencial para construção de uma sociedade mais justa, fraterna, igualitária e tolerante, bem como para construção de uma cultura de paz.

Da leitura do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), conclui-se que a educação em direitos humanos é obrigatória em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior, destacando que:

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz. [...] aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 37–38).

Constata-se, portanto, que compete as Universidades, além da difusão dos conhecimentos imprescindíveis à área do conhecimento e à carreira profissional para qual a formação habilita, também devem promover uma formação para cidadania e para construção de uma nova ética. Pressupondo, assim, uma formação holística, pautada nos direitos humanos. Neste sentido:

Assim, para além da construção dos saberes próprios da escrita, específicos das ciências matemáticas, próprios das ciências da natureza e das ciências sociais, considera-se que, tanto os educadores como os educandos, devem ser capazes de construir, em conjunto e dialogicamente, a capacidade de conhecer os direitos inerentes à condição humana e que esta condição, ao mesmo tempo pessoal e universal, possibilite a criação de uma cultura na qual prevaleçam os valores dos direitos humanos (VIOLA, 2010, p. 29).

A universidade tem, portanto, a missão de educar em direitos humanos, não apenas criando uma disciplina ou ofertando seminários ou palestras sobre o tema, mas de maneira inter/multi/transdisciplinar, englobando o eixo ensino-pesquisa-extensão, pautando o Projeto Político Pedagógico da universidade nos direitos humanos. E, ao educar para/em direitos humanos, a universidade garante adequada formação profissional, agregada à educação para cidadania.

Ademais, reforça Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2010, p. 65) que:

Espera-se da educação superior no PNEDH: que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente os desafios econômicos, sociais, políticos e culturais, que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliação das políticas públicas para que deem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais.

No atual momento histórico de (re)democratização do país, é salutar que as universidades, assumam seu papel de educar em direitos humanos, com o escopo de contribuir para criação de uma cultura de paz, tolerância, não discriminação, inclusão social e dignidade humana. Como bem observa Gorczewski e Martín (2015) o tecnicismo tem gerado a confusão entre edu-

cação e ensino, sendo prioritária uma educação objetivando a humanização para própria sobrevivência humana, para orientar o ser humano acerca da preservação ambiental e para as relações humanas permeadas pelo reconhecimento da dignidade humana. A educação, por certo, assevera os autores, não resolverá todos os problemas da humanidade, mas educar em direitos humanos pode “[...] criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos. Com ela conseguiremos efetivamente dar a conhecer os direitos humanos, distingui-los, atuar a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los.” (GORCZEWSKI; MARTÍN, 2015, p. 39).

Neste sentido, como bem suscita Adorno (1995, p. 132) em sua obra *Educação e Emancipação*, quando se discute “Educação – para que?”: a intenção não era discutir para que fins a educação seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?

Desta feita, as Universidades devem estabelecer em seus Projetos Políticos Pedagógicos, disciplinas obrigatórias e optativas acerca dos direitos humanos, projetos de ensino e extensão, bem como, incentivar linhas de pesquisa acerca da temática e estabelecer, em todos os conteúdos/disciplinas o trabalho transversal dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos, no ensino superior, em conformidade com o preceituado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, deve ser o princípio ético-político norteador de todo o processo ensino-aprendizado e, portanto, o ensino superior deve se propor a uma função muito mais significativa e importante que meramente instrução e informação de saberes, deve oportunizar emancipação e autonomia, estabelecer conexões entre o conhecimento compartilhado, as necessidades individuais e sociais, os direitos e garantias fundamentais, enfim, deve primar pela formação que possibilite o exercício da democracia, da cidadania e a efetivação da dignidade da pessoa humana.

Insurge que as universidades, como bem salienta Boaventura Santos (2013), está diante de um grande desafio, numa fase de transição paradigmática, encontrando-se numa situação complexa de novas exigências do mercado, do Estado e da sociedade, com políticas públicas e financiamentos cada vez mais restritivos, assim, espera-se das universidades

que ela forneça mão-de-obra qualificada e especializada, propicie mobilidade social e promova a igualdade, nos moldes apontados em 1987, pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). É ainda atribuída a universidade a função de ensino e de investigação (pesquisa), pairando ainda, sob as universidades, uma crise de hegemonia e de uma crise de legitimidade.

Desta forma, a universidade contemporânea precisa compatibilizar a educação para o trabalho e a educação humanística, representando este o grande desafio de como formar para atender o mercado e ainda, garantindo, a promoção dos direitos humanos e, conseqüentemente, para seu exercício. É necessário que consiga associar a prática os saberes profissionais e valores humanísticos (SANTOS, 2013).

4 – A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

Dentre os cursos de ensino superior, elegeu a presente pesquisa, a formação do Bacharel em Direito, para analisar a importância da educação em direitos humanos.

Inicialmente urge destacar que a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em seu artigo 3º, estabelece que a formação do graduando em direito deva assegurar:

[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito (BRASIL, 2000), expedida pelo Ministério da Educação no item “(I) Do perfil desejado do formado”, externa uma preocupação com a qualificação para o trabalho,

mas também para vida e para o desenvolvimento da cidadania, indicando a necessidade de uma formação humanística, conduta ética e a criticidade.

Ademais, pela Portaria Inep nº 236, de 10 de junho de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015, Seção 1, pág. 24, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no que tange ao perfil do egresso do Curso do Direito, estabelece em seu artigo 5º, como característica indispensável à prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, dentre outras a “I – formação generalista, humanística e axiológica” e “IV – atitude reflexiva, crítica e ética”.

Essa preocupação com a formação ética e humanística tem permeado as discussões de Boaventura Santos (2013, p. 419), que defende a tese de que a universidade pautada pela ciência pós-moderna, constitui-se:

[...] em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura.

Percebe-se que a educação em direitos humanos no bacharelado em direito possibilita uma formação pautada na pesquisa-ensino-extensão nos moldes acima transcritos, ou seja, propenso a criar uma nova cultura, possibilitando que o egresso se torne uma pessoa apta a participar da vida social e profissional, de forma crítica e ética.

Ainda, em conformidade com o artigo 7º, da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a inserção de conteúdos de Direitos Humanos no ensino superior pode ocorrer de formas distintas, ou seja, pela transversalidade/interdisciplinaridade; como conteúdo específico/disciplina ou de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade. Insta mencionar, conforme disposto no parágrafo único, trata-se

de rol exemplificativo, remetendo ao entendimento de que a educação em direitos humanos pode ser inserida de outras formas.

Da análise das diversas regulamentações acerca da temática, percebe-se a importância da educação em direitos humanos, em todas as modalidades de ensino, inclusive, no ensino superior. Nesta esteira, os cursos de Bacharelado em Direito, por integrarem a formação em nível superior, se sujeita a esta obrigatoriedade.

Entretanto, há ainda as diretrizes, que evidenciam essa imprescindibilidade na formação jurídica, em especial pelas carreiras que pode o bacharel em direito vir a ocupar na sociedade brasileira.

Neste ínterim, convém colacionar, o item IV do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que dispõe sobre a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, remetendo a concepção da educação em direitos humanos, alçada à condição imprescindível a implementação da justiça e da democracia.

Indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que o Estado deve pautar sua existência, nos direitos humanos, coibindo a tortura, o abuso de autoridade e a corrupção, protegendo o direito à vida, a dignidade da pessoa humana e a diversidade.

A educação em direitos humanos, para os profissionais que atuarem nas diferentes carreiras da justiça, do sistema penitenciário e da segurança, propiciará que a aplicação da lei seja pautada na igualdade, na dignidade, no respeito à diversidade, na solidariedade e na afirmação da democracia.

Portanto, a educação em direitos humanos nos cursos de bacharelado em direito é imprescindível para a consolidação da democracia, da cidadania e da igualdade. A formação desse bacharel deve, assim, primar pela concepção universalista e indivisível dos direitos humanos, sem distinção de raça, gênero, cor, religião, orientação sexual, regionalismos etc. Neste sentido reforce-se:

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um

ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os Direitos Humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais. (PIOVESAN, 2016, p. 229).

O bacharel em direito precisa, desta forma, primeiro, conhecer as normatizações acerca dos direitos humanos: Por quê? Para quê? Ainda, deve em sua formação conhecer a origem e evolução histórica dos direitos humanos, sua definição e a hermenêutica jurídica. Na sequência, tem que ser capaz de aplicar os direitos humanos, exigir seu cumprimento, sendo indubitável que o profissional do direito é essencial para o exercício pleno da cidadania, a tutela dos vulneráveis, a cultura de paz e, principalmente, para que não se repitam, tanto em âmbito nacional, quanto internacional, episódios funestos como o nazismo, os regimes ditatoriais, a escravidão, a exploração sexual e/ou do trabalho infantil, dentre outros.

Os cursos de bacharelado em direito tem dentre suas atribuições, portanto, garantir a implementação de uma verdadeira educação em direitos humanos, propiciadora de autonomia, emancipação e da construção de uma cultura em direitos humanos, preparando os alunos para o trabalho, para o exercício da cidadania, para construção de uma sociedade mais justa, equânime, pacífica e tolerante, enfim, preparando para vida.

Deve-se fugir do modelo clássico, da formação “conteudista” e da preocupação exacerbada com os índices de aprovações em concurso e no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, devendo os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Direito, fomentar as transformações sociais e políticas, através de ensino, pesquisa e extensão de qualidade envolvendo a temática direitos humanos.

Conforme ressalta Gorczewski e Martín (2015, p. 3), um dos graves problemas da formação universitária esta no “divórcio entre o ensino e a realidade”, sendo fato que muitos professores universitários “[...] ficam

imersos em um complexo mundo de teorias e não descem à prática e à realidade dos problemas.”

Ademais, a formação em direitos humanos, possibilita ao profissional do direito, romper com os meios litigiosos de conflito, enraizados no sistema judiciário pátrio e altamente dispendioso para o estado, moroso e, muitas vezes, ocasionando insatisfação dos jurisdicionados. Pautada na cultura de paz, pode o profissional de direito aplicar técnicas de mediação, conciliação e arbitragem, tão em voga nos debates acerca dos meios consensuais de resolução de conflitos.

A formação em direitos humanos tem assim o condão de modificar o perfil do bacharel em direito, pautado na transversalidade da educação em direitos humanos, tanto no ensino, como na pesquisa e extensão será possível vislumbrar uma verdadeira reforma nas Universidades e, conseqüentemente no ensino jurídico do século XXI, aptas a fomentar e garantir a democracia e a emancipação, não apenas dos discentes, mas de toda comunidade.

A título ilustrativo pode-se mencionar que ao incentivar projetos de extensão acerca da temática dos direitos humanos, além dos discentes também pode ser atendidos diferentes grupos da comunidade local, assim, projetos onde se promove a aprendizagem em regime de colaboração entre o bacharelado em direito e pessoas da comunidade, propiciam muito mais do que assessoria jurídica ou esclarecimento de dúvidas jurídicas dos membros da comunidade, mas, para além disso, permite a formação pautada na aplicação prática dos saberes técnicos e humanísticos estudados, fortalecendo o convívio e a acessibilidade.

Infelizmente, parte da população brasileira ou desconhecem seus direitos, ou não sabem os meios para exigí-los, sendo fato que a burocracia, as formalidades e o preciosismo dos operadores do direito, por vezes, não permitem verdadeiro acesso à justiça. Desta feita, uma formação em direitos humanos, tem o condão de melhor preparar o egresso para o mercado, para o Estado e para a sociedade, mas também, de garantir um real acesso à justiça. Dissociando o exercício do direito a exclusividade da judicialização, mas, com base em novos paradigmas humanísticos e de cultura de paz,

possibilitando a ampliação dos meios consensuais, tais como mediação, conciliação e arbitragem.

5 – CONCLUSÃO

Da análise dos textos normativos acerca da temática educação em direitos humanos, pode-se aferir que ela deve ser prioritária e obrigatória em todas as modalidades de ensino e, ainda, pode se dar também pela educação não formal.

Indubitavelmente, não se pode atribuir à educação a tarefa de resolver – sozinha – todos os problemas de violência, discriminação, miséria e vulnerabilidades, mas é sabido que, apresenta-se como um dos instrumentos hábeis para a construção de uma sociedade mais tolerante, mais pacífica e mais solidária.

Ademais, ao preceituar que a educação em direitos humanos se inicia na educação básica, desde a educação infantil e se prolongue até a formação superior, incluindo a pós-graduação, demonstra a preocupação das Nações Unidas e do legislador pátrio em regulamentar sua efetivação, estabelecendo diretrizes, metas, objetivos, estratégias e planos.

Todavia, mister se faz que a educação em direitos humanos, não fique adstrita a positivação, mas que seja eficiente, eficaz e efetiva, só assim, acredita-se haverá uma modificação educacional e cultural.

Entende-se que a educação em direitos humanos no ensino superior possibilita uma formação que atende não apenas os anseios do mercado por mão-de-obra qualificada, mas também, atende os anseios individuais do cidadão, do Estado de bem-estar social e da sociedade.

O bacharel em direito, poderá ocupar diferentes cargos e funções na justiça e na segurança pátria, por conseqüente, precisa de uma formação para além da aplicação da letra da lei, em seu sentido gramatical e silogístico, é imprescindível sensibilidade para analisar cada caso concreto, com respeito à diversidade, sem discriminação, pautado na ética, na tolerância, na dignidade da pessoa humana, dentre tantos outros valores.

Deve no desempenho de seu ofício primar pela efetivação e cumprimento dos direitos humanos, sem exclusão de nenhuma pessoa, não se trata, portanto, de meramente operacionalizar o direito, de aplicá-lo conforme conveniências ou interesses, mas sim, com compromisso ético e moral, que a formação em direitos humanos lhe propicia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 21.fev.2018

BRASIL. *Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010*. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito. *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito*. Brasília: MEC/SES, 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7037/2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1999.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Beloso. *Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas*. São Paulo: Atlas, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Portaria Inep nº 236, de 10 de junho de 2015 publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015, Seção 1, pág. 24*. Brasília, DF, 2015.

MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Conferência mundial sobre direitos humanos. Viena, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolução 15/11 do Conselho de Direitos Humanos, de setembro de 2010, na qual é aprovado o plano de ação para a segunda etapa (2010–2014)*. Plano de Ação A/HRC/15/28, 2012. Viena, 2012

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SAÚDE: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Sônia Aparecida Custódio
Samuel Pedro Custódio Oliveira

1 – INTRODUÇÃO

Os direitos humanos podem ser entendidos como um conjunto de conceitos e doutrinas que têm como objetivo refletir, debater e construir estruturas que possam proteger o ser humano enquanto tal.

A concepção de direitos humanos, estruturada principalmente na perspectiva ocidental de que o bem maior a ser preservado é a vida e, a partir daí, os demais bens foram sendo construídos ao longo do tempo.

Mais recentemente, o conjunto de direitos humanos (que ainda está em construção) foi sendo estruturado em forma de norma, de declarações internacionais de direitos, protagonizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo, a mais recente, como temática geral a declaração universal dos direitos humanos de 1993; as demais são declarações

e outras normas internacionais temáticas sendo que a educação e a saúde são algumas delas.

Essas declarações internacionais acabaram inspirando os legisladores dos Estados-parte da ONU a inserirem no seu ordenamento jurídico interno a proteção desses direitos, que, de direitos humanos passam para a categoria de direitos da cidadania. Dependendo do critério utilizado para proteger o bem jurídico objeto da lei interna, temos as categorias de direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos. Trataremos de defini-los quando discutirmos sobre os direitos humanos.

Assim, podemos dizer que o reconhecimento de um conjunto de Direitos Humanos foi uma conquista extremamente importante da humanidade e, ao mesmo tempo, um objetivo a ser alcançado por meio da legislação interna de cada Estado-parte da Organização das Nações Unidas.

Percebemos, também, que esses direitos – sejam eles estabelecidos em lei ou não, são perseguidos e requeridos principalmente em situações voltadas para as questões sociais que evidenciam todo tipo de preconceito, violência, discriminação e humilhação produzida pela própria sociedade que os requerem.

Acreditamos que esse esforço na busca da conquista dos direitos que visam à redução das desigualdades sociais é dever de todos.

Este texto procura contemplar os direitos à educação e à saúde, sob a perspectiva dos direitos humanos, mais especificamente dos direitos sociais, entendemos a educação como estratégia que possibilita a transformação das situações. Esta perspectiva da educação é importante para promover mudanças na formação de condutas e mentes das novas gerações, principalmente se ela estiver imbuída e comprometida com os princípios que norteiam e sustentam os Direitos Humanos.

A saúde é um direito humano fundamental, além de direito social, assim é um tema que se encontra intimamente ligado ao direito à vida, para ser usufruída com dignidade, conforme preceitua a Constituição Brasileira de 1988. Isso nos provoca um questionamento e, ao mesmo tem-

po, nos faz refletir e questionar como o ensino superior está tratando esse direito humano nos cursos afetos a área da saúde. A perspectiva como estas escolas trabalham a concepção de Humanos em seus cursos contribui diretamente para a humanização da Saúde.

Algumas reflexões iniciais nos levam a acreditar que a Educação em Direitos Humanos trata-se do ensino de valores, que são necessariamente aprendidos e apreendidos nas experiências da vida, nas relações que ocorrem em todos os espaços sociais: família, grupos religiosos, mídia, escolas e etc. Entre todos esses contextos, concluímos que a escola, por sua função social educativa, é um instrumento poderoso na construção de valores humanitários. Através dela, a Educação em Direitos Humanos pode ser sistematicamente planejada e transmitida durante o período mais importante de formação das pessoas que vai da infância até a juventude. A efetivação do direito à saúde digna perpassa pela inalienável tarefa dos educadores que estão à frente das disciplinas da área da saúde.

Para situarmos o tema principal deste estudo, abordaremos o estudo acerca dos direitos humanos, sua evolução histórica, análise dos direitos fundamentais e sociais, dando o enfoque à saúde e à educação, para finalmente extrairmos algumas reflexões preliminares sobre o tema.

Porém, de antemão, sabemos que esta tarefa não será fácil e nem se esgotará neste trabalho, mas é necessário ressaltarmos que os direitos fundamentais que serão aqui apresentados e explorados, na ótica e compreensão e necessidade do tema, não havendo pretensão alguma de explorá-los sob outra ótica, mesmo que isso ocorra em algum momento do estudo.

Ao discorrermos sobre o tema saúde, demonstraremos sua previsão constitucional, buscando o contexto histórico que o originou, e finalmente, adentraremos em suas peculiaridades e tentaremos fazer a conexão com a educação, uma vez que estamos tratando da educação de profissionais da saúde, como norte para uma saúde humanizada e para que o direito humano à saúde seja respeitado por parte destes.

2 – O SURGIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

Utilizaremos a perspectiva filosófica, do cientista político e jurista italiano Norberto Bobbio, 1992, que em seu livro *A Era dos Direitos*, resgata as raízes históricas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, evidenciando seu reflexo nas constituições e os problemas políticos e conceituais impostos pelo novo paradigma civilizatório que surgia.

Segundo Bobbio (1995, p. 353-355) o constitucionalismo tem, na Declaração, “[...] um dos seus momentos centrais de desenvolvimento e conquistas, que consagra as vitórias do cidadão sobre o poder.”. Ele lembra que os direitos humanos podem ser classificados em civis, políticos e sociais, destacando que, para serem verdadeiramente garantidos, “devem existir solidários”.

Bobbio (2004, p. 1) afirma:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

Mediante o nexos entre paz e os direitos humanos que instauram a perspectiva dos governados e da cidadania como princípio da governança democrática. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.

É promovendo e garantindo os direitos humanos – o direito à vida, os direitos às liberdades fundamentais; os direitos sociais que asseguram a sobrevivência – que se enfrentam as tensões que levam à guerra e ao terrorismo. Este é o caminho para o único salto qualitativo na História que Bobbio identifica como sendo a passagem do reino da violência para o da não violência.

Bobbio levanta a questão dos **novos direitos**, partindo dos direitos humanos e considerando o avanço da eletrônica, da química, da física, da biologia, da cibernética e de outros ramos do conhecimento científico.

São elencados por ele quatro gerações/dimensões de direitos representativas dos avanços sociais: 1ª Geração: Direitos Individuais – pressupõem que todos são iguais perante a lei e consideram o sujeito abstratamente; 2ª Geração: Direitos Coletivos – os direitos sociais, nos quais o sujeito de direito é visto no contexto social, ou seja, analisado em uma situação concreta; 3ª Geração: Direitos dos Povos ou os Direitos de Solidariedade: são os direitos transindividuais, também chamados direitos coletivos e difusos, e que basicamente compreendem os direitos do consumidor e os relacionados às questões ecológicas; e os da 4ª Geração: Direitos de Manipulação Genética – relacionados à biotecnologia e bioengenharia, aonde são tratadas as questões sobre a vida e a morte e que requerem uma discussão ética prévia (BOBBIO, 2004).

Ao proliferar os novos direitos, com a globalização e com os avanços tecnológicos surgiram questionamentos sobre a adequação desses direitos ao termo “fundamental”, o que implica aplicar-lhes a teoria própria desses direitos. Mas este não é objeto deste artigo.

Dada a necessidade de um corte epistemológico, partimos da ideia, de que: “[...] os direitos fundamentais do homem detêm caráter histórico, e eles emergem das lutas travadas por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.” (BOBBIO, 2004, p. 31).

De modo que as gerações não se excluem, mas se vão acrescentando conteúdos de modo gradual ao longo da história.

Nesse contexto, os direitos sociais são aqueles que, como regra, demanda uma prestação por parte do Estado, e estão estreitamente ligados ao postulado da igualdade. Distinguem-se dos demais pela sua dimensão positiva, uma vez que não mais se busca evitar a intervenção do Estado na esfera da liberdade individual, mas o que se pretende, com o reconhecimento dos direitos sociais, é a garantia de participação do indivíduo no bem-estar social. “Não se cuida mais, portanto, de liberdade

‘do’ e ‘perante’ o Estado, e sim de liberdade ‘por intermédio’ do Estado.” (SARLET, 2012, p. 56–57).

Portanto, podemos dizer que o direito social emerge da vida em sociedade; o direito individual se refere à pessoa; o direito coletivo é um direito de um número determinado ou determinável de pessoas, por exemplo: associações e sindicatos e os direitos difusos se refere aos direitos de um número indeterminado de pessoas, exemplo direito do meio ambiente.

2.1 – A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco na história dos direitos humanos. Foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Desde sua adoção, em 1948, a Declaração foi traduzida em mais de 360 idiomas, sendo o documento mais traduzido no mundo, e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

De acordo com as necessidades que foram surgindo na proteção do ser humano por meio de legislação. Ao longo da história surgiram uma série de tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos que foram adotados desde 1945, e estes expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos. São eles, a Convenção para Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), entre outros.

Importante ressaltarmos que os acordos, tratados e convenções fez com que os Direitos Humanos se internacionalizassem, fixando-se agora em um contexto internacional. Os direitos fundamentais

passaram a ganhar relevo tanto internacional como em cada Estado do planeta e estes direitos fundamentais passaram a ser vistos sob outra ótica: a de que estes eram necessários para garantir, de alguma forma, a sobrevivência do ser humano.

Houve avanços, mas o cenário ainda é preocupante, pois ainda precisamos lutar para efetivar estes direitos fundamentais.

3 – O DIREITO FUNDAMENTAL À SAÚDE

A Constituição Federal de 1988 trata a Saúde como um direito fundamental, que vale de maneira igualitária, visando à construção de uma sociedade saudável. Determinou o dever do Estado de garantir a saúde a toda população: “**Art. 196.** A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.” (BRASIL, 1988).

O direito à saúde no Brasil foi fruto de grande participação popular. A introdução da saúde no rol dos direitos sociais no Brasil foi, sobretudo, é o resultado da força dos movimentos populares no momento da redemocratização política. As leis 8.080 e 8.142, ambas de 1990, que regulamentam o Sistema Único de Saúde (SUS), fortaleceu o caráter universal e público do direito humano à saúde (BRASIL, 1990a, 1990b).

3.1 – PRINCÍPIOS ÉTICOS E DOUTRINÁRIOS DO SUS:

- Universalidade
- Equidade
- Integralidade, Outras diretrizes
- Descentralização
- Intersetorialidade
- Participação social

3.1.1 – UNIVERSALIDADE – EQUIDADE

A garantia do acesso universal no SUS, cujo significado remete ao atendimento de toda população, seja através dos serviços estatais prestados pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, seja através dos serviços privados conveniados ou contratados com o poder público, depende da identificação de eventuais barreiras vinculadas a características e necessidades da população.

A heterogeneidade/diversidade de dita população remete necessariamente a outro princípio básico do SUS: a equidade.

3.1.2 – EQUIDADE EM SAÚDE

A equidade no acesso à saúde representa um dos maiores e mais complexos desafios contemporâneos em diversos países. Toda pessoa tem direito ao atendimento às suas necessidades. Mas as pessoas são diferentes, vivem em condições desiguais e suas necessidades são diversas. Se o SUS oferecesse o mesmo atendimento para todos, da mesma maneira, em todos os lugares, estaria provavelmente oferecendo coisas desnecessárias para alguns, deixando de atender as necessidades de outros, mantendo assim, as desigualdades.

Esse conceito remete à promoção da justiça social, para além de status econômico ou social, como o principal meio para determinar o acesso a uma boa saúde e bem-estar. Desde a ótica da justiça social devem-se levar em conta disparidades históricas no acesso às oportunidades/recursos disponíveis para diferentes populações em nossas comunidades. A equidade em saúde pode ser entendida como uma medida fundamental de nossa humanidade.

3.1.3 – INTEGRALIDADE

A fragmentação das instituições que tomam responsabilidade pelas ações de saúde é uma das mais graves distorções do sistema de saúde que se constituiu no país nas décadas passadas. Ocorria um grande erro

de concepção que entendia poder haver uma divisão entre “saúde coletiva” e “saúde individual”, entre “ações curativas” e “ações preventivas”. Por exemplo, era o INAMPS quem cuidava da hospitalização e da assistência médica. O Ministério da Saúde, da “saúde pública” e, mesmo dentro dele, havia uma subdivisão de responsabilidade sem que houvesse qualquer esforço de integração.

Hoje melhorou muito, mas ainda precisamos de transformações necessárias para que o sistema se adeque aos mandamentos da Constituição e da Lei Orgânica de Saúde. Para que todos tenhamos o direito à saúde é fundamental a efetiva implantação do SUS, o que significa mudar a lógica segundo a qual o sistema vem operando, a fim de melhorar a qualidade do atendimento e os resultados das ações de saúde.

3.1.4 – DESCENTRALIZAÇÃO

A descentralização tem a ver com o poder de decisão. Os responsáveis pela execução das ações são os que estão mais perto do problema, pois assim a chance de acerto é maior. Em outras palavras, significa dizer que as ações de saúde e serviços que atendem a população de um determinado município devem ser municipais, as que servem ou alcançam vários municípios devem ser estaduais e aquelas que alcançam o território nacional devem ser federais. Por isso a saúde deve ser municipalizada.

3.1.5 – INTERSETORIALIDADE

A intersectorialidade entra como fator determinante da qualidade da saúde. Por exemplo, morar mal, não ter emprego, não ter uma boa alimentação, impacta a saúde. Quando se estabelece uma política de austeridade em conjunto com outros setores, você minimiza todas essas questões sociais que influem sobre a saúde. As questões de assistência social podem parecer bobagem, mas a medida que você estabelece uma renda familiar mínima, você dá uma condição mínima para o cidadão. A questão da aposentadoria, também, é central. Cada vez mais existem episódios em que a pessoa adoece e não tem mais condições de voltar para o trabalho nas mes-

mas condições que estava. Quem vai sustenta-la? Essa intersectorialidade, creio que sempre existiu, mas ela aparece com força, agora, não só na causa ação, mas como remédio: tanto para usuário como para o próprio sistema.

Essa agenda inviabiliza o olhar individual, setorizado e isolado sobre os problemas.

3.1.6 – PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A concepção de gestão pública no SUS é em sua essência democrática. O gestor divide as decisões. Para isso ele deve ouvir a população e submeter suas ações ao controle da sociedade: Controle social.

A Lei 8.142, determina, em seu artigo 1º, são instituídas como instâncias colegiadas, as Conferências de Saúde e os Conselhos de Saúde, obrigatoriamente integrantes do SUS (BRASIL, 1990).

As Conferências de Saúde são foros com representação de vários segmentos sociais que se reúnem a cada quatro anos “[...] para avaliar a situação de saúde e propor as diretrizes para que seja formulada a política de saúde.” (Lei 8.142/90, artigo 1º, parágrafo 1º) (BRASIL, 1990).

Os Conselhos de Saúde são órgãos colegiados de caráter permanente e deliberativo, com funções de formular estratégias, controlar e fiscalizar a execução da política de saúde, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros (Lei 8.142/90, artigo 1º, parágrafo 2º) (BRASIL, 1990).

4 – A EDUCAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE O REFERENCIAL DOS DIREITOS HUMANOS

Tomando como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina encontra-se a referência à formação generalista, humanista, crítica, reflexiva e ética do médico. Ainda, destaca-se que o perfil do formando compreende o senso de responsabilidade social e “[...] compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano [...]” (BRASIL, 2014).

Em consonância com a educação em direitos humanos na área da saúde, as Diretrizes ressaltam a responsabilização dos médicos no campo social, incluindo comprometimento com a cidadania e a dignidade humana, bem como a sua qualidade de promotor da saúde integral, o que, em outras palavras, expressa o reconhecimento de que os médicos são agentes qualificados e privilegiados no fomento dos direitos humanos.

Assim, verifica-se que o perfil do profissional médico que se pretende formar no Brasil demanda conhecimento sobre direitos humanos, enquanto principal instrumento universal assegurador de cidadania e promotor do direito à saúde. Nessa linha, a educação em direitos humanos para médicos há que ter como escopo a disseminação de conhecimento com vista à formação de uma cultura de cidadania e de respeito à dignidade humana (QUINTANA et al., 2008).

Com o advento da Constituição de 1988, que foi um marco histórico para o Brasil, especialmente no campo da saúde, por ter instituído um novo sistema de saúde, considerando “direitos de todos e dever do Estado”. Frente a isso era inevitável que esse modelo influenciasse a formação dos profissionais de saúde, e que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para área da saúde, incluísse temas novos temas como: direitos humanos, cidadania, diversidade e etc. No entanto, ocorre que enquanto o sistema de saúde esta sendo reordenado para um novo modelo, a formação do profissional continuava, e ainda continua orientada pela lógica do antigo modelo (MOREIRA; DIAS, 2015).

Isto posto nos ajuda a entender a emergência da introdução dos direitos humanos, como disciplina nos currículos da saúde, para que estes profissionais entendam a saúde como um direito fundamental ligado à vida e, além disso, é clara a necessidade mudança na formação dos profissionais, que foram formados no modelo biomédico e tem dificuldades de atuar neste novo contexto.

Consoante à normativa, a formação do graduado em Medicina desdobra-se nas seguintes áreas: Atenção à Saúde; Gestão em Saúde; e Educação em Saúde. Na área da Atenção à Saúde, a formação implica o dever do graduado de “[...] considerar sempre as dimensões da diversidade

biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana.” (BRASIL, 2014).

Esse preceito é de importância especial para o referencial dos direitos humanos, porquanto um de seus principais direitos é o de não ser discriminado. Estabelece que os profissionais devam concretizar a “[...] ética profissional fundamentada nos princípios da Ética e da Bioética, levando em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico.” (BRASIL, 2014).

Quanto aos conteúdos curriculares, as Diretrizes estabelecem que a estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve “[...] incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos.” (BRASIL, 2014). No que concerne aos conteúdos fundamentais para o Curso de Graduação em Medicina, encontra-se prevista a abordagem de temas transversais no currículo que envolva conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos (BRASIL, 2014).

É notável que as Diretrizes de 2014, distintamente das anteriores, tenham incorporado os direitos humanos como um dos conteúdos a serem desenvolvidos nos Cursos de Graduação em Medicina. Contudo, esse conteúdo deve ser inserido a partir da perspectiva da educação em direitos humanos, que implica o estudo de normas e mecanismos específicos de promoção e proteção dos direitos humanos (MARKS, 2002).

Não obstante se constatar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as suas antecedentes, valorizam a introdução dos direitos humanos na formação médica, apresenta-se a problemática acerca da escassa inserção de conteúdos de direitos humanos nas matrizes curriculares dos Cursos de Graduação em Medicina, considerando como parâmetro de análise o emprego da expressão literal “direitos humanos”.

Entretanto, embora as disciplinas apresentadas possam contar com conteúdos de direitos humanos, não há ainda propriamente a inserção da educação em direitos humanos formalizada para médicos como

uma proposta de ensino, mesmo que transversal ou alocada especificamente em disciplinas optativas.

5 – DESAFIOS E AGENDA

Nosso grande desafio é ter uma agenda que contemple temas – Direitos Humanos x Saúde, como: Equidade racial e de gênero; discutir questões ligadas ao progresso científico e econômico, como repercutem sobre os mais pobres (BENATAR, 1998) e introdução de temas preocupantes que estão na ordem do dia, como saúde, mercado e sociedade de consumo.

Outra agenda, diz respeito aos Direitos Humanos na Saúde, onde deverão ser inclusos a temática dos direitos humanos nos programas de formação e educação permanente; fomentar a pesquisa acerca de questões ligadas aos direitos humanos na saúde, que ainda é bastante incipiente no Brasil. Promover a análise crítica entre gestores, profissional da saúde, usuários, população em geral a respeito de interesses conflitantes entre Mercado e Saúde (incluindo a indústria farmacêutica, a indústria alimentícia, empresas de tabaco, bebidas alcoólicas, refrigerantes e etc).

Temos muito trabalho pela frente.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto busca compreender a interface entre direitos humanos, saúde e educação e a apropriação científica dos direitos humanos como um referencial adequado para o pensamento acadêmico na esfera da educação de profissionais de saúde e saúde visando assegurar à cidadania, à humanização e promover o direito à saúde.

REFERÊNCIAS

BENATAR, S. R. Global disparities in Health and Human Rights: a critical commentary. *American Journal and Public Health*, Washington, v. 88, n. 2, p. 295–300, 1998.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 7. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF, 1990a.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília, DF, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2014 p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

MARKS, S. P. *Health and human rights: the education challenge*. Cambridge: FXB Center for Health and Human Rights, 2002.

MOREIRA, C. D. F.; DIAS, M. S. A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. *ABCS Health Sciences*, Santo André, v. 40, n. 3, p. 300–305, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 10 fev 2016.

QUINTANA, A. M. et al. A angústia na formação do estudante de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 7–14, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n1/02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – ARQUITETANDO DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS

Ana Claudia dos Santos Rocha

Sara Asseis de Brito

Sentir con otro, sentir la afectación, el dolor que grita un ser humano es un fenómeno estético, apunta a la sensibilidad y los poros de la piel son conmovidos; pero la educación sentimental se encuentra bajo el signo del empobrecimiento de la experiencia, entre los barrotes del espectáculo y el consumo.

(MARTYNIUK, 2012, p.42)

1 – INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto demonstrar que as cidades foram se transformando em “cidades mercadorias”, como parte da lógica de produção capitalista estabelecida na sociedade de consumidores e, a partir de então, tomam valor que já não corresponde a cidade como local de abrigo ou extensão de nossa casa ou lugar de acolhida humana. O

que nos leva a fazer reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Arquitetura, verificar como estão se colocando neste “papel” de ser mais um instrumento social na promoção que deveria superar este paradigma. Sabemos que apesar de constar nos planos e diretrizes da Educação como necessária em todos os níveis de educação formal, e, no que diz respeito às cidades sustentáveis, deveria promover o diálogo entre as diretrizes legais dos modelos jurídicos, abstratos, na concepção de cidades sustentáveis – conforme dita os direitos humanos, direito ao ambiente dignificado, previsto na Constituição, no Estatuto das Cidades, como garantia da dignidade humana e cidadania. Todavia, em face da realidade que se apresenta no meio ambiente social, urbano, relativo às edificações das grandes cidades brasileiras, nossa hipótese inicial é de que não apresentam correspondência aos modelos normativos. Cientes que Direito e Educação deveriam promover uma modelação social previsível e desejável no sentido da sustentabilidade, vez que uma e outra instituição estão em harmonia sobre o tema e não é isto que temos testemunhado na realidade das cidades brasileiras, a problemática é esta.

A cidade que nasce medieval como o burgo de nossa proteção, contemporaneamente é para nós brasileiros a localidade onde habita a maioria da população, concentrada, impactada por edificações que se substituem, se proliferam, muitas vezes sem planejamento e até irregularmente, na disputa dos espaços. A cidade revela muito do que somos, sendo capaz de revelar muitos símbolos e signos e dentre tantos possíveis, menos o de segurança e bem-estar, mais o de mercadoria, como parte também de um mercado que utiliza o sentimento de medo abstrato das pessoas nas grandes cidades para vender um tipo de imóvel.

Demonstra um paradoxo entre os valores da sociedade de consumidores e a modelação jurídica no sentido de impor sustentabilidade em todos os setores da economia e na livre iniciativa. Na atualidade de fato, não se desvincula o desenvolvimento urbano, do desenvolvimento da economia financeirizada. Assim, converteram-se as cidades no “espaço privilegiado de reciclagem de capitais”. Esta dimensão das cidades atuais acaba se sobrepondo ou prevalecendo sobre outros sentidos humanos do espaço de convívio urbano e que vai de encontro ao Estatuto das Cidades, ferin-

do princípios jurídicos, respaldados nos direitos humanos, ali consagrados que constituem o viver dignamente, bem como viola direitos humanos de vida com dignidade para todos os seus habitantes.

Transformamos as cidades e ela nos transforma, há uma implicação constante nessa interação homem/cidade. Sua “silhueta” de concreto armado, superposta, em obras contínuas, vai refletindo a “silhueta” humana do espírito e valoração consumista, mas, continua sendo o lugar no qual (con)vivemos, o lugar em que vivemos juntos, compartilhando o espaço público e, assim, estamos num permanente (con)domínio, por isso também, cidade tem caráter democrático e problemático sempre, o que evidencia o que está normatizado: a necessidade de educação em direitos humanos, indispensável especialmente para o profissional da área, o urbanista. O trabalho, tem preocupação com a formação do arquiteto, profissional que deve mediar as soluções para restituir um sentido não econômico às cidades em primeiro plano.

O arquiteto é aquele profissional que propõe o espaço arquitetônico, que qualifica e materializa um complexo de intenções e atributos, modificando o conjunto das precedências. Projetar é conferir intencionalidade, dotando os espaços de características específicas, sensíveis à percepção, conferindo movimento e sensação, em relações qualitativas e quantitativas. De modo que, considerando o aspecto artístico da arquitetura e de topologia espacial, o arquiteto também deve realizar uma dignidade que se estende ao espaço físico do viver (em comunhão), com um desiderato ético e humano, assim como atender ao aspecto legal, que é a dimensão jurídica verificada na limitação dessa atividade que o insere e participa da construção da cidade, por isso, educação em direitos humanos deveria ser uma realidade como disciplina obrigatória, pois se harmoniza perfeitamente à Arquitetura e seus fins.

A arquitetura como saber científico cultural e histórico, por isso, não se resume ao estudo do espaço, do projeto na representação concreta de uma perspectiva apenas de âmbito da geometria e da topologia, articulado numa topografia operando num conjunto métrico, ela também é uma linguagem porquanto expressa sensações e ideias e tem como finalidade proporcionar espaços de vivências harmoniosas. Vivências onde se dão o

desenrolar da vida, todavia, não qualquer vida, mas vida com dignidade. Infere-se então a essencial contribuição de educação em direitos humanos, vez que, a cidade em seu conjunto arquitetônico, deve se adequar aos conceitos de sustentabilidade ambiental, de função social e está comprometida com qualidade e bem estar de todos, participe do direito ao desenvolvimento, como direito humano.

Necessário entender que a arquitetura não se realiza a contento se não desenvolver um conteúdo crítico no sentido marxista de desconstruir as formas, fetiches, que estão no modelo do sistema imobiliário, “[...] estamos construindo cidades para investir e não para viver [...]”, que é o que temos feito, segundo David Harvey (2012), em entrevista sobre o tema. É prioritário reestabelecer por uma metodologia crítica, o sentido social da moradia, da casa, da cidade. Restituir os sentidos ou ressignificar a propriedade que é compreendida desde a modernidade como se tivesse um único sentido, o econômico.

Ressaltar as razões da desconformidade entre o que pretende a educação em direitos humanos na formação dos arquitetos, e o que de fato se verifica é nossa proposta no presente trabalho. No campo da abstração e de nosso fundamento teórico não há dificuldades porque o tema é bem discutido e pacífico. Todavia o que encontramos na realidade das pesquisas de “rankings de cidades sustentáveis”, confiando ser a verificação de como as coisas estão no campo concreto, surge um “descompasso” entre o “ser” e o “dever-ser”.

2 – E A CIDADE VIROU A MERCADORIA

Explicar que a cidade virou mercadoria pede a contextualização da sociedade de consumo em que vivemos e ainda, originalmente, voltar à Teoria Social de Karl Max e Friedrich Engels. Isto porque esta é capaz de demonstrar as causas da mercantilização das coisas.

Retomando a concepção de Marx e Engels, a relação do homem com a Natureza, e a expressão dessa relação que aparece como uma dimensão de nossa condição humana social que é definida ou chamada de

trabalho. No sistema de produção capitalista se verifica uma transformação nesta relação, o trabalho passa a ser uma mercadoria, suscetível de compra e venda, de modo que esta dimensão humana se torna objeto de compra e venda, coisa, *res*, uma mercadoria. O trabalho que é uma dimensão humana, no capitalismo é uma atividade meramente econômica (MARX; ENGELS, 1998).

Na lógica capitalista, isto se dá em todos os níveis das relações sociais, a supremacia do aspecto econômico aplicável e capaz de converter tudo ao valor econômico, assim, todas as relações sociais serão mediadas pelo mercado, num processo contínuo de redução de todos os bens da vida (materiais, imateriais, patrimoniais, morais) em mercadorias. Na lógica capitalista tudo pode ser reduzido a um valor monetário quantitativo e qualitativo, desprezando ou retirando das coisas a sua essência, a subjetividade, a espiritualidade, ideologizando o aspecto axiológico na dimensão cultural da vida por um reducionismo absoluto de tudo diante de único valor: o dinheiro, nas formas monetarização e financeirização.

Neste sentido, por exemplo, um metal nobre, ouro, pode valer o mesmo que o ferro ou o trigo ou a paina, a depender da quantidade, da oferta e procura, substituíveis por um único valor, o monetário (MARX, 2006).

Por isso, a teoria marxista possibilita o desvelar da ilusão criada e/ou utilizada pelo mercado, sobretudo na sociedade de consumidores, onde a lógica capitalista alcança patamares incríveis instrumentalizados pela tecnociência. De maneira que, será por meio da desconstrução desse reducionismo, em particular, no campo da investigação científica que poderemos conhecer e buscar as condições que constituem os fatos econômicos e sociais, percebê-los implicados e dotados de historicidade e então, observá-los em sua essencialidade. Com a crítica será possível transformar a realidade, restituir valores ou significados, limitando a ação do sistema.

Portanto, é fundamental retomar os conceitos de “crítica”, “forma” e “fetiche” considerando a concepção relacional e sistêmica da realidade social apontada no marxismo. Também a compreensão de que no

âmbito do sistema capitalista está a auto-geração de crises e contradições. Crítica em sentido kantiano e não somente de rechaço ou negação dos elementos negativos da vida social, mas de identificar condições estruturais objetivas e epistemológicas na construção do saber, resultantes próprias do modo de produção capitalista.

Y “crítica” no sólo por su denuncia o rechazo a los elementos negativos existentes en la vida social – lo cual además es importante – sino también en el sentido kantiano, es decir, en el sentido de encontrar en las características esenciales del modo de producción capitalistas las causas estructurales objetivas que se constituyen en vectores de fuerza que constantemente generan la producción de una teoría positivista (ACANDA, 2013, p. 20).

O fetiche é atribuir às mercadorias características ilusórias, valorando todas as coisas segundo um critério puramente econômico, também ilusório, numa mercantilização generalizada, criando fictamente necessidades contínuas de mercadorias e ampliação constante do mercado, artificialmente produzidos, que podemos dizer na sociedade de consumidores se converteu na “mercantilização da vida”, “vivemos no reino da abstração e do artifício”.

La racionalidad económica capitalista se impone – en una relación contradictoria – a todas las demás [...], y condiciona con sus dictados a las más variadas esferas de la vida social. Las relaciones entre las personas se conforman según el modelo de esas relaciones económicas. La liberación del individuo y de la propiedad con respecto a toda determinación no económica, fundamento de la sociedad moderna, es expresión de un proceso de abstracción y artificialización de las relaciones humanas. No se trata de un proceso natural y espontáneo... (ACANDA, 2013, p. 27).

Como ya señalé más arriba, para garantizar la producción de plusvalía, es imprescindible convertir a cada individuo en un consumidor ampliado de mercancías. Ello sólo es posible si el ser humano le otorga a la mercancía características que ella no tiene. La mercancía deviene fetiche. (ACANDA, 2013, p. 28).

Forma pode ser entendida como, todas as possibilidades que algo pode assumir como modo de existir, de maneira que, todo objeto

pode se nos apresentar sob um conjunto de manifestações externas, mascarando sua maneira específica de existência. “El concepto de forma señala la necesidad de comprender que todo objeto se nos presenta a través de un conjunto de manifestaciones externas, sensorialmente perceptibles, que enmascaram, de maneras específicas, su esencia.” (ACANDA, 2013, p. 30).

Os comentários iniciais indicam o desenvolvimento urbano e das cidades como algo que também sofre as consequências do modo de operar capitalista e, por isso, se transforma em mercadoria. Investir o excedente do capital ocioso em urbanização é algo utilizado desde o século XIX, como fez Haussmann em Paris, como encarregado de obras públicas e urbanas de Bonaparte (HARVEY, 2012). O mesmo ocorreu, a título ilustrativo, com a cidade do Rio de Janeiro, com a expansão dos bondes à zona sul da cidade no projeto “Copacabana”, que pretendia transformar uma faixa de areal no bairro mais “elegante” a partir das últimas décadas do século XIX, “alvíssaras para o novo século”.

Julia O’Donnell, no livro *A invenção de Copacabana – culturas urbanas e estilos de vida no Rio de Janeiro*, narra e documenta esta experiência de expansão urbana planejada para ser Copacabana o bairro associado a “distinção e elegância”, que perdurou durante grande parte do século XX. Mesmo atualmente, o bairro carioca ainda ostenta esta aura glamorosa e romântica que foi pensada e planejada para tal, pela iniciativa pública com empreiteiros da construção civil, que numa ação conjunta venderam uma ideia: morar em Copacabana “[...] onde o luxo, o conforto e a arte se reúnem.” (O’DONNELL, 2013, p. 108). A construção do Copacabana Palace é um marco publicitário. O opulento empreendimento, o luxuoso palacete voltado para o Atlântico (no meio do areal), tinha o caráter de vincular o bairro que nasceria aos seguintes aspectos: “futuro”, “salubridade” e “elite”. O visitante da obra na época não desconfiaria que a luz só chegaria ao prédio anos depois de pronto, em 1923, construído por sugestão do então Presidente Epitácio Pessoa (O’DONNELL, 2013).

Desta feita, percebemos que muitos sentidos podem ser agregados à ideia de morada, habitação, que fogem a sua especificidade, assim como pode ocorrer com todo um projeto urbano.

Desde o início, as cidades emergiram da concentração social e geográfica do produto excedente. Portanto, a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos. Esta situação geral persiste sob o capitalismo, claro, mas como a urbanização depende da mobilização de excedente, emerge uma conexão estreita entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização. Os capitalistas têm de produzir excedente para obter mais-valia; esta, por sua vez, deve ser reinvestida a fim de ampliar a mais-valia. O resultado do reinvestimento contínuo é a expansão da produção de excedente a uma taxa composta – daí a curva lógica (dinheiro, produto e população) ligada à história da acumulação de capital, paralela à do crescimento da urbanização sob o capitalismo. (HARVEY, 2012, p. 74).

Após retomar os conceitos marxistas empregados aqui, pode-se pensar casa, morada, cidade e reconduzir significados, considerando sua essencialidade dentro de sua especificidade. Desconstruir ou criticar, para procurar sentidos além do fetiche e forma que se pode atribuir ao que de fato representam o direito à moradia digna previsto no artigo 6º, da CRFB de 1988. Uma tarefa difícil sem dúvida, porém pode-se partir dos direitos humanos, como patamar ético e preencher de sentido ecológico, humanitário, democrático o termo direito à cidade, uma cidade digna para todos, uma utopia que se deve perseguir. Embora pareça utópico, está modelado juridicamente pela Constituição Federal e regulamentado no Estatuto das Cidades, porque é a dimensão prospectiva da norma constitucional.

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos. (HARVEY, 2012, p. 74).

No campo do “dever-ser” (direito), que tem na norma jurídica um juízo hipotético de valor, não se pode conceber o homem que tem como atributo intangível a dignidade da pessoa humana, que veicula um rol enorme de direitos, estar num meio ambiente artificial indigno, posto que o Direito nos confere tais prerrogativas exigíveis de cumprimento, que está posto. Vale lembrar, significa que a Cultura, antes do Direito, já firmou como consenso ou costume o valor da dignidade humana, universalizando a concepção, orientando o procedimento ético para a humanidade como comportamento aceito pelos povos. De modo que há um consenso universal, contra hegemônico, a esta sociedade de fetiches que não se coadunam com o ambiente digno.

No plano teórico, educar em direitos humanos seria, é, uma das grandes possibilidades de efetivar dignidade, efetivar direitos fundamentais, seja como ferramenta de resistência, seja como conteúdo que permite e faz a mediação do diálogo para mudanças. Isto porque, conforme a formula de Robert Alexy (2008), se conduz o preenchimento da dignidade em diferentes meios culturais, partindo de um princípio *a priori*, absoluto: a igualdade. Esta é a garantia, a condição de igualdade entre todos os participantes do diálogo que deve construir um consenso lógico sobre um determinado direito moral em discussão, então, verificar a necessidade das medidas propostas, os idôneos meios e, com proporcionalidade, fazer a aplicação de direitos aos conflitos concretos, congregados à concepção de vida digna do homem indivíduo real, que se constitui no direito ao desenvolvimento, como um direito humano de articulação com os demais direitos humanos (ALMEIDA; PERRONE-MOISÉS, 2007).

3 – A MODELAÇÃO JURÍDICA E A CIDADE SUSTENTÁVEL

Segundo o Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), a população mundial esta cada vez mais urbanizada, indicando que 54% da população mundial atualmente residem em áreas urbanas, havendo projeções de que essa proporção venha aumentar para 66% até 2050, destacando ainda que, o crescimento populacional urbano traz aos países

desafios atinente as necessidades dessa população, em especial as atreladas à moradia, infraestrutura, transporte, serviços básicos entre outros, ou seja, a preocupação hodierna desse crescimento populacional deve se pautar no conceito de cidade sustentável, ressaltando que a urbanização sustentável é a chave para um desenvolvimento com sucesso.

Insurge, destarte, a necessidade de extrair força normativa tanto do modelo jurídico ambiental quanto do educacional para de fato aplicar as normas aos espaços urbanos no Brasil, e promover crescimento humano das cidades acerca da temática. Uma nova postura precisa ser adotada, pautando o crescimento das cidades não apenas no que se refere ao desenvolvimento econômico, arrecadação tributária e empregabilidade, que tem permeado as políticas expansionistas de diferentes municípios brasileiros, mas, deve ser analisado como tais fatores podem convergir com a qualidade de vida, o acesso aos serviços e bens essenciais a vida digna de sua população e à sustentabilidade.

No âmbito jurídico estão construídas as bases para essa perspectiva de desenvolvimento sustentável das cidades, algumas legislações foram expedidas, das quais se pode mencionar, no âmbito nacional, o Estatuto da Cidade (Lei nº. 10.257/01) (BRASIL, 2001), a Lei de parcelamento do solo (Lei nº. 6.766/79) (BRASIL, 1979), a Lei de Mobilidade Urbana (Lei nº. 12.587/12) (BRASIL, 2012) e os Planos Diretores (Legislação Municipal), sendo notório que a Constituição Federal de 1988, demonstrou preocupação com as questões de desenvolvimento urbano, como se extrai dos artigos 21, IX e XX, 30, VIII, 182 e 183, nos preceitos que estabelecem a função social da propriedade urbana, artigo 5º, XXIII e 170, III (BRASIL, 1988).

Dentre as legislações nacionais supracitadas, convém mencionar que o Estatuto da Cidade, em seu artigo 2º, I, preceitua que cidades sustentáveis devem garantir “o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações.”.

Tal preocupação também tem permeado as discussões internacionais, surgindo documentos significativos, tal como a Carta Mundial

do Direito à Cidade, que estabelece o direito à cidade, preceituando que todos temos direito a cidade sem qualquer discriminação (desde gênero, etnia, religião etc), preservando memória cultural dos povos, de modo que direito à cidade seja um direito de usufruto equitativo, democrático e justo, compreendendo os direitos econômicos sociais culturais e ambientais (DESCA), além dos civis, assim, evidencia a inter-relação entre direitos sociais e ambientais, que é a consideração da dimensão social e ecológica da dignidade da pessoa humana, na razão de efetivar direitos sociais e ambientais.

Na esfera internacional, convém ainda mencionar as Conferências das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos, realizada em Vancouver no Canadá em 1976, (Habitat I) e em Istambul, na Turquia em 1996 (Habitat II), que destacaram as consequências de uma urbanização acelerada e a preocupação com cidades onde os seres humanos vivam com dignidade, respectivamente.

Mais uma vez, isto é a demonstração do consenso da comunidade jurídica internacional, dos Estados Democráticos, dos Estados Socioambientais, extraído das Constituições de finais do século XX, início do século XXI, sobre as cidades sustentáveis que se revelem dignas ambientalmente. Neste modelo temos a Constituição brasileira, de 1988, bem ambiental difuso, o direito de todos ao ambiente ecologicamente equilibrado e sadia qualidade de vida. A Constituição equatoriana, de 2008, com seus direitos da Natureza e reconhecimento jurídico do valor *Pacha Mama*, reconhecendo a necessidade da superação do paradigma “econômico” orientador da sociedade de consumidores, por absoluta incompatibilidade valorativa.

Dos textos normativos nacionais e dos documentos internacionais acerca da temática, evidencia-se que é imprescindível que a cidade seja (re)significada, deixando de ser evidenciada apenas no quesito desenvolvimento econômico, que pautou o surgimento e o crescimento das cidades ao longo da história moderna e essa mudança de paradigma perpassa pelo conceito de sustentabilidade, pela preocupação no que tange ao planejamento, a gestão das cidades e a conscientização ambiental.

Nesta perspectiva o arquiteto assume papel de destaque e por tal motivo, a formação e a atuação destes profissionais encontra o grande desafio de superar o modelo atual das cidades, que tem se demonstrado insustentáveis, sobretudo nas cidades latino-americanas que não superaram o empobrecimento, sendo flagrantes crises hídricas, congestionamentos, favelas, exclusão, insuficiência de serviços públicos, dentre outros problemas deflagrados nos assentamentos humanos atuais.

Não é demais lembrar que o conhecimento técnico acerca do *design*, funcionalidade e estilo, são salutares, mas insuficientes, de maneira que, obedecer a estes fins, impõe uma formação ético-humanística, realmente consubstanciada em valores, valor de direitos humanos, especialmente na América Latina, na qual superar a pobreza é realizar a dignidade da pessoa humana, efetivar direitos sociais e ambientais para resolver os fatores de poluição e de indignidade.

3.1 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Hodiernamente constata-se uma preocupação, cada vez mais crescente, que se refere às universidades e instituições de ensino superior, funcionalista. A concepção da “universidade empresa” e “escola para o trabalho” que toma corpo mediante os processos de privatização do ensino; da desqualificação do profissional do magistério superior; da proposta de “terceirização” e reforma das leis trabalhistas; da retirada de educação política (termo em sentido arquitetural, não *agonal*) dos currículos e planos pedagógicos; as propostas neoliberais, este conjunto é violador de direitos sociais, que comprometerão, ainda mais, o estado de ineficiência ou de falta de correspondência entre o modelo normativo e realidade. Portanto, no que tange a formação do arquiteto, o cenário não será diferente.

Urge destacar o óbvio, o que deveria ser, por força da Lei Fundamental que cria o Estado, a República, conforme preceituado pelo artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, como cumprir os fins da Educação, conforme exposto, como formar profis-

sionais capazes, eficazes, eficientes em meio aos valores neoliberais que norteiam o “novo” governo, em face das demandas sociais, ecológicas, políticas, éticas e humanísticas?

Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) preceitua que a educação em direitos humanos é obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, dedicando tópico específico a educação superior, onde destaca o compromisso das universidades com a educação crítica e a mudança histórica.

E por que não fazemos o que devemos? Esta questão que nos propomos a pensar já está respondida, no tópico 1 do presente ensaio, o paradigma que nos cerca e nos constitui como sociedade, que valora a economia de riqueza, o desenvolvimento humano relegado em face do lucro, este é o fetiche por excelência nas sociedades de consumidores, com a colaboração ininterrupta da propaganda e publicidade que reforçam valores individualistas e criam a opinião pública em sentido oposto aos direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Neste diapasão incluir educação em direitos humanos na formação dos acadêmicos de arquitetura, não se trata de uma opção metodológica e curricular a ser adotada pelas instituições de ensino superior, mas sim dever, por urgência do cumprimento legal e respeito aos direitos morais.

Conscientizar e ao mesmo tempo ir construindo esta mudança de paradigma, confiando que alguma mudança pode advir neste sentido. Certos de que a construção de valores se faz na tenra idade, que sua maior eficácia está na pré-escola, o fato é que educar significa transformar e em qualquer tempo pode produzir efeitos desejados. Outrossim, sabemos que está na formação do professor do ensino fundamental a principal contribuição na formação do futuro arquiteto, para que edifique conforme cidades humanizadas, mas nem por isso podemos prescindir de ensino superior voltado para educação em direitos humanos, o que não ilide o compromisso do educação superior.

Contribuir para tal desiderato, acreditamos que pede uma mudança no PNEDH futuro, qual seja, que a autonomia da Instituição de Ensino Superior (IES), se concentre na escolha de como o conteúdo será

trabalhado no tripé ensino-pesquisa-extensão ou se será trabalhado de forma multi, trans ou interdisciplinar, mas que seja uma disciplina específica “obrigatória”, por ser um conteúdo perene da educação e de aspecto fundamental para a manutenção, a construção e desenvolvimento de valores, dos direitos morais que são os direitos humanos, para formação humanística de todos os profissionais.

Insta salientar que a educação em direitos humanos no ensino superior, conforme se extrai do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), se pauta na função social da Universidade, na missão da educação superior que não deve se restringir a demanda mercadológica de mão-de-obra qualificada. Tampouco a instituição de ensino superior deve desprezar os saberes externos aos “muros” acadêmicos na construção do Saber. Ações democráticas também se iniciam pelas formas instrumentais do fazer, pois democracia, cidadania, paz, expressões que constam do PNEDH (BRASIL, 2007), são fins da educação e comprometem as IES, que deve proporcionar inclusão social, sem o que não se perfaz a cidade sustentável. Conceito que necessita de ser preenchido por todos os destinatários da cidade, o não-cidadão e seus saberes excluídos, agregados, elaborados, com os saberes dos profissionais de arquitetura.

Neste diapasão, a formação do arquiteto, deve ser capaz de resistir aos ditames mercadológicos que viola a dignidade dos viventes da cidade e estar apto para mediar o diálogo entre os destinatários da dignidade. O ordenamento, ampliação e planejamento dos espaços urbanos, do convívio social e do lazer, preocupado com as questões ambientais, culturais, sociais e principalmente com a dignificação e sustentabilidade das cidades exigem a efetivação, nos cursos de arquitetura, do poder-dever de formar profissionais, aptos tecnicamente e com responsabilidade social, pautada numa formação alicerçada na cidadania planetária.

Ressalta, Norma Valencio (2009, p. 59-60) que:

A universidade é, em tese, um *locus* privilegiado para forjar uma nova cultura centrada nos direitos humanos, se tomarmos em conta que essa instituição é a parte constitutiva da sociedade moderna moldada para exercitar um constante debruçar crítico sobre o seu meio, propondo novas formas de pensar e fazer. Ali, presumivelmente, é o ambiente em

que o conservadorismo, a injustiça, as crenças, são postos em questão através do constante exercício de reflexividade. [...] Quando do processo de redemocratização, em meados da década de 1980, à missão universitária de ensino, pesquisa e extensão – atividades vistas de maneira indissociável – somou-se essa memória de castração, alertando ambos, e insistentemente, para o fato de que a construção da liberdade, da igualdade, da justiça e da dignidade são tarefas permanentes, das quais não se pode descuidar.

Ademais, conforme destaca Souza e Turqueti (2009), as instituições de ensino superior (IES), tem responsabilidade social e, com base nos critérios estabelecidos pela International Organization Standarts (ISO) deve primar pela qualidade e produtos de ensino em todas suas dimensões, considerando sua responsabilidade socioambiental.

O profissional da arquitetura tem papel relevante na sociedade, tendo em vista que lida com questões atinentes a ordenação do território, o modo como o homem se abriga, a qualidade dos espaços públicos, o paisagismo, o projeto urbano e o planejamento das cidades. Trazendo um pouco mais da legislação e das políticas públicas, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010) (BRASIL, 2010a), que preceitua uma formação generalista, pautada não apenas nas necessidades individuais, mas, também dos grupos sociais e da comunidade onde o projeto será construído, abrangendo a conservação do meio ambiente, a valorização do patrimônio cultura local, o equilíbrio ambiental e a qualidade de vida dos habitantes (artigo 3º e 4º).

No mesmo sentido, a Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010, que Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo, estabelecendo que a atuação do arquiteto, não se restringe a arquitetura de interiores ou paisagismo, mas também se refere ao patrimônio histórico, cultural e artístico, o planejamento urbano e regional, a preocupação com o meio ambiente, incluindo, Estudo e Avaliação dos Impactos Ambientais, Licenciamento Ambiental, Utilização Racional dos Recursos Disponíveis e Desenvolvimento Sustentável, dentre outras atribuições estabelecidas no artigo 2º, paragrafo único e incisos (BRASIL, 2010b). Destacamos que,

o licenciamento ambiental ficará, com a mudança da lei, ao encargo dos estados-membros e ao que tudo indica pode se tornar refratário atendendo aos anseios do mercado.

Ante esta configuração do papel do arquiteto, a formação em direitos humanos, é legalmente exigível, por ação mandamental, conforme preceitua a lei. Tendo em vista a superação dos limites da simples instrução e produzir espaços de significação dos próprios sujeitos do ensino como cidadãos emancipados, cediços ou em transformação, capazes de mudar os valores da sociedade e a cultura (VIOLA, 2010), é o que o modelo jurídico impõe.

Somente incluindo de fato, na formação do arquiteto, a educação em direitos humanos, tais profissionais poderão usufruir dos seus direitos e receber a formação crítica preconizada em lei.

4 – DADOS PUBLICADOS – FEEDBACK

Expusemos nossa “defesa” e argumentos fundados no direito, “para quê” de Educação em Direitos Humanos e sua relação com cidades sustentáveis nos tópicos anteriores. Todavia, considerando que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que prevê aplicação em todos os níveis de educação, seja uma diretriz que esteja sendo cumprida, onde podemos perceber seus resultados? Parece-nos lógico, observando as cidades. Que nelas prevaleçam às edificações e nos planos urbanísticos o que o modelo jurídico impõe. As pesquisas publicadas tem demonstrado este resultado em termos de “ranking nacional” de cidades sustentáveis e, indiretamente, também pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no que se relaciona à qualidade de vida e educação. Vale mencionar que em 2014, publicado o IDH de 2013, o Brasil ocupou a posição 79º numa lista de 187 países (ONU/PNUD, 2014).

Bem, observamos o ranking nacional, com a lista de cidade sustentáveis nacionais, consideram algumas características como: mobilidade urbana (transportes coletivos e tempo de deslocamento da casa ao trabalho); condições ambientais (arborização, esgoto a céu aberto e lixo

acumulado); condições habitacionais (número de pessoas por domicílio e número de dormitórios); serviços coletivos urbanos (atendimento adequado de água, esgoto, energia e coleta de lixo); infraestrutura (iluminação pública, pavimentação, calçada, meio fio/guia, bueiros, rampa de acessibilidade aos deficientes e cadeirantes) logradouros (ruas e espaços públicos) (RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

O ranking do Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU, 2016), o mais atual, demonstrou um rol de bem-estar das capitais brasileiras, nas quais ocupam em primeira posição: Vitória, segunda Goiânia, terceiro Curitiba. As três últimas, Belém, Porto Velho e Macapá. O IBEU também traz as tabelas do ranking dos 100 melhores e dos 100 piores Municípios.

A pesquisa mostra os grandes problemas das cidades brasileiras, que são os de infraestrutura urbana, tais como calçamento, pavimentação, iluminação pública. Cerca de 91% dos municípios estão classificados em níveis ruins ou muito ruins, correspondendo a 2.579 (46,3%) como ruins e 2.516 (45,25) como muito ruins. Em relação aos serviços coletivos urbanos, como atendimento adequado de água e de esgoto, atendimento adequado de energia e coleta de lixo, mais de 50% dos municípios apresentam índices ruins e muito ruins (RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

Observamos que a medida do bem-estar ou da sustentabilidade das cidades, não tem conseguido harmonizar o crescimento econômico com os parâmetros dados pelos princípios 3, 4 e 5 da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento elaborado durante a Rio-92, nem com os dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável, da Rio +20. Assim, que podemos resumir, a ideia de gestão urbana que planeje cidades para igualar, ou seja, todos cidadãos com acessos aos bens necessários ao bem-estar em condições igualitárias ainda carecem de implementação concreta. Porém, sabemos de saída da contradição sistêmica política de efetivação, concretização, de direitos fundamentais, posto que, o capitalismo global das sociedades consumidoras é excludente, o sistema é “desigualador” no sentido de obstar direitos à determinadas classes e pessoas. A todo momento nos deparamos com pessoas que perdem sua condição de cidadã, é a “descidadania” (BERCHOLC, 2015). Por isso, ressaltamos que se existe a necessidade de priorizar verbas pú-

blicas para concretizar a democracia, isto está na essencialidade de educação pública, universalizada, política, gratuita e, educação em direitos humanos como um dos conteúdos “obrigatórios” e perenes da Educação formal, para atuar na causa da “disformia urbana”. A substituição deste paradigma necessita de educar para formação de valores sociais, indivíduos cooperadores e não competidores, valores essenciais à construção da igualdade material e de direitos e acessos à vida com dignidade, desde um âmbito que supere a sociedade de consumidores. Visto que a ação tem sido concentrada na consequência, de adaptar o edificado ao posto pelo direito e não em atacar as causas que criam “cidades mercadorias”, aquela feita por e para os cidadãos incluídos.

Desta feita há uma desconformidade verificada entre os índices fáticos e a afirmação teórica de Educação em Direitos humanos e sua relação potencial para transformar a realidade no sentido da inclusão social e ambiental, do conceito de cidades humanizadas sustentáveis, de bem-estar, para todos seus habitantes. Nossa hipótese é que a realidade acadêmica não exige profissionais expertos em Educação em Direitos Humanos. A matéria de caráter eletivo ou facultativa também contribui para a realidade apontada e perpetuação da desconformidade entre o plano do “dever-ser” normativo e o “ser” social. Outra questão é de cunho epistemológico na análise quali-quantitativa dos arquitetos no ambiente de politização *agonal* na gestão pública urbana. Por fim, pede a valorização da carreira de arquitetura no planejamento público urbano.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que:

1º) A Arquitetura como saber científico cultural e histórico, por isso, não se resume ao estudo do espaço, do projeto na representação concreta de uma perspectiva apenas de âmbito da geometria e da topologia, articulado numa topografia operando num conjunto métrico, ela também é uma linguagem porquanto expressa sensações e ideias e tem como finalidade proporcionar espaços de vivências harmoniosas;

2º) Existe a necessidade de Educação em Direitos Humanos, devido à imposição dos princípios constitucionais, do modelo legal, das metas para sustentabilidade, do modelo jurídico para educação, para todos os níveis de educação formal, assim também nos Cursos de Arquitetura, promovendo o diálogo entre as diretrizes legais dos modelos jurídicos, abstratos, na concepção de cidades sustentáveis, conforme os direitos humanos, direito ao ambiente dignificado, previsto na Constituição, no Estatuto das Cidades, como garantia da dignidade humana e cidadania. O que revela um direito exigível dos educandos, por meio das ações mandamentais, que não estejam recebendo educação conforme o modelo jurídico obriga;

3º) O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) preceitua que a educação em direitos humanos é obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, entendemos que deva ser uma disciplina obrigatória, na modalidade de inter, multi ou transdisciplinar, isto sim, de forma facultada na educação;

4º) Os textos normativos nacionais e dos documentos internacionais acerca da temática, evidencia-se que é imprescindível que a cidade seja (re)significada, deixando de ser prevalente o quesito desenvolvimento econômico, que pautou o surgimento e o crescimento das cidades ao longo da história moderna, e essa mudança de paradigma perpassa pelo conceito de sustentabilidade, pela preocupação no que tange ao planejamento, a gestão das cidades e a conscientização crítica a respeito dos valores, dos direitos morais, basilares que completam a concepção de vida com dignidade, efetivação dos direitos sociais e ambientais. Nesta perspectiva o arquiteto assume papel de destaque como mediador do diálogo entre todos os destinatários das cidades dignificadas, elaborador na solução, planificação e participe da gestão das “cidades sustentáveis” em lugar das “cidades mercadorias”.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luís. Significación de Marx para la teoria social: los conceptos de crítica, forma y fetichismo. *In*: FLORENCIO, Ana Maria Gama; DIÓGENES, Eliene Maria Nogueira; Cavalcante, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (org.). *Políticas públicas e estado capitalista: diferentes olhares e discursos circulantes*. Maceio: Edufal, 2013. p. 11-32.

- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros. 2008.
- ALMEIDA, Guilherme Assis de; PERRONE-MOISÉS, Claudia (coord.). *Direito internacional dos direitos humanos: instrumentos básicos*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- BERCHOLC, Jorge O. *Temas de teoria del Estado*. 2 ed. Buenos Aires: La Ley, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 12.378, de 31 de dezembro 2010*. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs; e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001*. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm. Acesso em: 09 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979*. Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano e dá outras providências. Brasília, DF, 1979. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6766.htm. Acesso em: 09 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº6/2006. Brasília, DF, 2010a.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.
- HARVEY, David. O direito à cidade. Trad. Jair Pinheiro. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p.73–89, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/neils-revista-29-port/david-harvey.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- KEHL, Maria Rita. Olhar no olho do outro. *Outras Palavras*, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://outraspalavras.net/sociedade-2/olhar-no-olho-do-outro/>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- MARTYNIUK, Claudio. Sociologando: de la atención, lejanía de la persuasión. *Boletín Científico Sapiens Research*, Buenos Aires, v. 2, 2, p. 41-45, 2012.
- MARX, Karl. *A mercadoria*. Trad. Jorge Grespan. São Paulo: Ática, 2006.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *O capital*. Trad. Gesner de Wilton Morgado. Rio de Janeiro: Ediouro, [1998]. (Coleção Universidade de Bolso).

O'DONNELL, Julia. *A invenção de Copacabana: culturas urbanas e estilos de vida no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Centro Regional de Informação das Nações Unidas. *Relatório “Perspectivas da Urbanização Mundial”*. Geneva, c2017. Disponível em: <http://www.unric.org/pt/actualidade/31537-relatorio-da-onu-mostra-populacao-mundial-cada-vez-mais-urbanizada-mais-de-metade-vive-em-zonas-urbanizadas-ao-que-se-podem-juntar-25-mil-milhoes-em-2050>. Acesso em: 09 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Relatório de desenvolvimento humano globais*. 2013/2014. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf. Acesso em: 09 out. 2016.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; RIBEIRO, Marcelo Gomes (org.). *O bem-estar urbano dos municípios brasileiros (IBEU Municipal)*. Rio de Janeiro: IPUR/UFRJ, 2016. Disponível em: <http://observatoriodasmetropoles.net.br/wp/indice-de-bem-estar-urbano-dos-municipios-brasileiros-ibeu-municipal-post/>. Acesso em: 08 nov. 2018

SOUZA, Cláudio B. Gomide de; TURQUETTI, Adriana. Políticas públicas em educação: ensino superior e inclusão social na era da Informação. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida; Itman. RIBEIRO, Ricardo (org.) *A hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: RiMa, 2009. p. 70 – 88.

VALENCIO, Norma. Educação em Direitos Humanos: uma experiência universitária no Brasil. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman; RIBEIRO, Ricardo (org.) *A hora dos direitos humanos na educação*. São Carlos: RiMa, 2009. p. 59 – 69.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15 – 40.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA DE MORAIS: Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Educação (DPE) da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC/UNESP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. É Master em Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos (2015) pela Universidade Complutense de Madrid (UCM), Espanha, e possui Mestrado e Doutorado em Educação (1998 e 2002) pela FFC/UNESP. É Fundadora e Vice-Líder do GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral. (alemorais.shimizu@gmail.com)

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS ROCHA: Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro da rede latino-americana e caribenha de educação em direitos humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Direitos Fundamentais. (advclaudia@gmail.com)

ANA MARIA KLEIN: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Estadual Paulista,

UNESP/campus São José do Rio Preto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-graduação Strictu Sensu: Ensino e Processos Formativos (UNESP – São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Vice-coordenadora do curso de Pedagogia. Presidente da Comissão de Direitos Humanos UNESP/São Jose do Rio Preto. Coordenadora do GT do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão NUPE/Rio Preto. Membro do Conselho Consultivo do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Consultora ONU/PNUD; UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente na USP – EACH (2005–2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente. Consultora do MEC no programa Ética&Cidadania e em Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem. (kleinana@uol.com.br)

ANTONIO CARLOS SIQUEIRA JUNIOR: Doutor em Enfermagem. Docente da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). (acsj@famema.br)

BRUNA N. M. MORATO DE ANDRADE: Mestranda em Direito (FCHS/UNESP), especialista em Terapia e orientação sistêmica de famílias (FAMERP). Graduada em Direito (UNIP) e Design Gráfico (INFNET), advogada. (bruna.duco@gmail.com)

CAROLINA ZANELLI SILVA FAVA: Graduada em Direito. Pós-graduada com especialização em Direito Público. Mestranda no Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-graduação Strictu Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP – São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Advogada do Centro de Referência e Atendimento à Mulher, pertencente a Secretaria Municipal de Direitos e Políticas para Mulheres, Pessoa com Deficiência, Raça e Etnia de São Jose do Rio Preto. (cazanelli@hotmail.com)

CIN FALCHI: Doutoranda em Educação, linha “Filosofia da Educação”, Universidade Estadual Paulista – UNESP/campus de Marília. Professor da rede pública do Estado de São Paulo. (cinthia.falchi@gmail.com)

DIANA PATRÍCIA FERREIRA DE SANTANA: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), licenciada em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), bacharel e licenciada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Integra os seguintes Grupos de Pesquisa: Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da Universidade de São Paulo (GEPEm), o Grupo Pesquisa em Inovações Tecnológicas e Ensino de Ciências (PITECO) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), o Grupo Epistemologia, Didática e História da Matemática da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Instituto Federal do Paraná IFPR, campus de Ivaiporã. (diana.santana@ifpr.edu.br)

GILSENIR MARIA PREVELATO DE ALMEIDA DÁTILLO: Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista, faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/campus de Marília. (gdátillo@marilia.unesp.br)

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO: Doutor em Ciências Sociais, professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem vários textos publicados nas áreas da infância, da adolescência e das organizações não-governamentais. É membro do Instituto Catequético Secular São José, coordenador da Pastoral do Menor, na Região Episcopal Lapa. (j.clemente@uol.com.br)

JOSILENE HERNANDES ORTOLAN DI PIETRO: Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. (lene_ortolan@hotmail.com)

LEENA MASOUD: Masters of Public Health. Consultant, Peel Institute on Violence Prevention Peel, Ontario – Canada. (masoud.leena@gmail.com)

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestra em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Pós-doutorado na Universidade de Valencia, Espanha. Professora titular da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, lecionando Pesquisa em Educação e Diversidade Cultural e Educação no Curso de Pedagogia; e Seminários de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação, Metodologia da Pesquisa e Gênero e Educação no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão. Pesquisa e orienta em gênero e educação, currículo, política educacional, relações escola-família e dever de casa. Bolsista de produtividade CNPq. Membro do NIPAM. Membro do conselho editorial das seguintes revistas: Gender and Education (0954-0253), Multidisciplinary Journal of Social Diversity (MJSD/Spain), Espaço do Currículo (ISSN: 1983-1579 DOI: 10.15687/rec), Instrumento (1516-6368 e 1984-5499), Revista Brasileira de Formação de Professores (RBPF) (1984-5332), Olhar de Professor (UEPG) (1518-5648), Sementes (Salvador) (1518-5427), Gestão em Ação (Salvador) (1516-8891), Vydia (UNIFRA/Santa Maria) (0104-270X), Poiésis (2179-2534). (mepcarv@terra.com.br)

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA: Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) de Marília. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Atualmente é graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP) de Assis e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP. É membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação; GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral; e GEADDEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista. Atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021. (matheus.estevao2@hotmail.com)

MONICA ABRANTES GALINDO DE OLIVEIRA: É licenciada em Física, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), atuando principalmente na área de formação de professores e ensino de Ciências/Física. Foi professora da Rede Pública Estadual de São Paulo e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. Atualmente é Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/campus de São José do Rio Preto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-graduação Strictu Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP – São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Presidente do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres de São José do Rio Preto e coordenadora do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UNESP em São José do Rio Preto. (mgalindo@ibilce.unesp.br)

MONICA RIUTORT: Monica is the Manager of the Peel Institute on Violence Prevention, Ontario – Canada. Before holding this position she was the coordinator of the Peel Committee on Sexual Assault. She has extensive experience building partnership with academia, policy makers and communities. She managed the International Programs at the Department of Family and Community Medicine of the University of Toronto and lecturer at the Faculty of Medicine. She was also the Executive Director of the International Society for Equity in Health, Director of International Programs at the Centre for Research in Women Health and the WHO Collaborative Centre on Women’s Health and International Delegate of the Canadian Red Cross. She is Professor of York University, Canada. (fsp@fsp Peel.org)

PEDRO MARCO KARAN BARBOSA: Doutor em Enfermagem. Docente da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). (karan@famema.br)

PLÍNIO ANTÔNIO BRITTO GENTIL: Doutor em Fundamentos da Educação (UFSCar) e em Direito (PUC–SP). Professor de Direitos Humanos (PUC–SP) e Direito Penal (UNIP – São José do Rio Preto). Procurador de Justiça no Estado de São Paulo. (pabgentil@pucsp.br)

RAQUEL CRISTINA FERRARONI SANCHES: Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutora em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Pró-reitora e Docente do Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Reflexões sobre Ensino Jurídico Brasileiro. (raquel@univem.edu.br)

RODRIGO DUARTE FERNANDES DOS PASSOS: É graduado em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de São Paulo (1995). Possui Mestrado (1998) e Doutorado (2006) em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento

Político e Relações Internacionais. Foi Bolsista e Pesquisador Visitante do IPEA no Projeto «O Papel da Defesa na Inserção Internacional do Brasil» com a pesquisa «A Divisão Internacional do Trabalho na área de Segurança sob a ótica da teoria crítica no Pós-Guerra Fria» (2011). É Professor Assistente Doutor II (MS 3-2) do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP - Marília). É Coordenador do Curso de Relações Internacionais, no qual leciona as disciplinas «Teoria das Relações Internacionais I», «Teoria das Relações Internacionais II», «Questões Estratégicas Contemporâneas I», «Questões Estratégicas Contemporâneas II» e «Monografia». É pesquisador do Grupo «Cultura e Gênero» e do NEOM - Núcleo de Estudos de Ontologia Marxiana -, ambos da UNESP. É Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É pesquisador e um dos coordenadores do Grupo de Pesquisa Interinstitucional «Marxismo e Pensamento Político», no qual desenvolve pesquisa sobre a relação entre guerra, política e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. É um dos coordenadores do Grupo de Pesquisa «Marxismo, Política, Estado e Relações Internacionais». Foi bolsista de Pós-Doutorado Sênior do CNPq (2014-2015), com o projeto de pesquisa «Cox e a teoria crítica das relações internacionais: ecletismo ou coerência?», desenvolvido no âmbito do Instituto de Economia da Unicamp (rodrigopassos@marilia.unesp.br)

ROSANA MACHADO PIRES BARBATO SCHWARTZ: Doutora em História, pesquisadora e professora no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui livros e artigos publicados. É pesquisadora nas áreas da História Social e da Cultura, nas perspectivas da Mulher e Movimentos Sociais. Foi membro do Comitê de Pesquisadoras *Ad Hoc* da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2005–2016). (rmpbs@uol.com.br)

ROSELI MACHADO LOPES NASCIMENTO: Doutoranda do Programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP (ex-bolsista da Fundação Ford/2007). (roselha22@gmail.com)

SAMUEL PEDRO CUSTÓDIO OLIVEIRA: Graduando do curso de Direito, Universidade de Marília – UNIMAR. (sami_japa@hotmail.com)

SANDRA RUPNARAIN: Director, Client Services, Family Services of Peel, Canada. (srupnarain@fspeel.org)

SARA ASSEIS DE BRITO: Docente do Curso de Direito nas FITL/AEMS; Advogada. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Direitos Fundamentais – UFMS/TL. Mestre em Direito Difusos pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES; Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera-UNIDERP; Especialista em Direito Processual pelas Faculdades Integradas de Três Lagoas – FITL/AEMS; Educadora Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; Membro da Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos – RedLaCEDH; aluna regular do curso intensivo para doutorado da Universidad de Buenos Aires – UBA; Lattes CV: <http://lattes.cnpq.br/3562897175724802>. (sarass6@uol.com.br)

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA: Doutor em História pela Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, Professor de Sociologia da Educação nos cursos de graduação de Sociologia e de Pedagogia da UNISINOS; Professor do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da UNISINOS, membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Membro da Rede Latinoamericana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos. (solonviola@yahoo.com.br)

SÔNIA APARECIDA CUSTÓDIO: Formada em Ciências Sociais pela Universidade São Marcos (UNIMARCO). Mestre em Saúde e Envelhecimento pela Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Coordenadora do NUAC – Núcleo de Apoio à Comunidade/FAMEMA. Membro do Grupo de Estudos sobre Avaliação da FAMEMA. Membro do NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da UNESP-Marília. Membro do NUDISE – Núcleo da Diversidade Sexual na Educação da UNESP–Marília. Voluntária na Associação Anjos Guerreiros (crianças com deficiência) e militante na causa da pessoa idosa e da pessoa com deficiência. (sonia@famema.br)

TALITA SANTANA MACIEL: Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília–SP. Integrante do Grupo de Pesquisa NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação. (talita.s.maciел@hotmail.com)

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO: Professora Assistente do Departamento de Supervisão e Administração Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC/UNESP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Possui um Pós-doutorado em Educação (2007) pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação (2012 e 2018) pela Universidade de Valência (UV), Espanha. É Presidente do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e Líder do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE). (tamb@marilia.unesp.br)

THIAGO VIEIRA PIRES: Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Doutorando no Programa de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista Capes. (thiago.v.pires@gmail.com)

VANESSA BALIEGO DE ANDRADE BARBOSA: Doutora em Enfermagem. Assistente Técnica de Direção do Hospital das Clínicas Unidade II - Materno Infantil da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). (baliego@famema.br)

VIVIANE BOACNIN YONEDA SPONCHIADO: Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) de Jacarezinho/PR. Delegada de Polícia da Polícia Civil do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Reflexões sobre Ensino Jurídico Brasileiro, cadastrada no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ. (puffy_yoneda@hotmail.com)

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Elizabeth Cristina de Souza de Aguiar Monteiro
CRB - 8/7963

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Maria Rosangela de Oliveira
CRB - 8/4073
Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial.marília@unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100

Impressão e acabamento

Marília-SP

2019

Algumas reflexões iniciais nos levam a acreditar que trabalhar questões sobre Direitos Humanos, Cidadania, e Políticas Públicas são necessárias nas experiências da vida e nas relações que ocorrem em todos os espaços sociais: família, grupos religiosos, mídia, escolas etc. Entre todos esses contextos, concluímos que um trabalho que resulte informações, se torna um instrumento poderoso na construção de uma quantificação científica. Com este belíssimo livro, é possível identificarmos diferentes perspectivas e ênfases dependendo dos contextos históricos e geográficos, temas comuns que estabelecem conexões entre a educação e as dinâmicas sociais, ou dito de outra forma, lida com a dimensão educativa dos problemas sociais e da dimensão social.

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC

ISBN 978-85-7249-029-0



9 788572 490290