

**Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Org.)**

Direitos humanos, gênero, cidadania e educação



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**DIREITOS HUMANOS,
GÊNERO, CIDADANIA
E EDUCAÇÃO**

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(Organizadora)

**DIREITOS HUMANOS,
GÊNERO, CIDADANIA
E EDUCAÇÃO**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

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

Diretora

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

D598 Direitos humanos, gênero, cidadania e educação / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
500 p. : il.
Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-278-9 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-279-6 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-279-6>

1. Direitos humanos. 2. Identidade de gênero. 3. Cidadania. 4. Educação. 5.
Relações de gênero. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino. II. Título.

CDD 370.19

Andre Sávio Craveiro Bueno – Bibliotecário – CRB 8/8211

Imagem capa: <https://stock.adobe.com/br> - Arquivo nº 487049198. Acesso em 10/08/2022

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

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

Apresentação -----	9
A Escuta Freiriana e os Direitos Humanos: aproximações possíveis <i>Paulo Peixoto de Albuquerque; Solon Eduardo Annes Viola</i> -----	13
A inserção dos Direitos Humanos na Educação Superior brasileira: trajetória, desafios e possibilidades <i>Talita Santana Maciel; Carlos da Fonseca Brandão</i> -----	33
Estado de exceção e táticas guerreiras: o processo de militarização da segurança pública no Brasil <i>Luís Antônio Francisco de Souza; Carlos Henrique Aguiar Serra</i> -----	65
A prevenção e o combate do trabalho escravo de imigrantes no Brasil por meio da educação em Direitos Humanos <i>Aline Oliveira Gotardo; Luciano Meneguetti Pereira</i> -----	83
A formação de Professoras e Professores pró-gênero para a Educação Básica: a Didática no ensino de Direitos Humanos das mulheres <i>Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza; Rosane Michelli de Castro</i> -----	121

“Educar” el género en las aulas: repensando la práctica desde los Derechos Humanos <i>Vicent Bellver Loizaga</i> -----	133
Hacia la construcción de la democracia amorosa en los noviazgos de adolescentes <i>Marta Krynveniuk; Graciela Cuman</i> -----	153
Violencia de género: los silencios en la música <i>Gabriela A. Ramos</i> -----	171
Ciudadanía en movimiento: cultura física y cultura física femenina en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata –Argentina- (1929-1936) <i>Pablo Kopelovich</i> -----	193
Psicologia, diversidade sexual e Direitos Humanos: constituições históricas <i>Suelen Cristina Landi Ramos; Janaine Braga Ramos</i> -----	221
Notas sobre Gênero, Desenvolvimento Desigual e Combinado e Teoria das Relações Internacionais <i>Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos</i> -----	243
Fera Ferida: transmasculinidades para além da hegemonia do masculino machista <i>Cin Falchi</i> -----	267
O combate da homofobia nas escolas: reflexões para ações pedagógicas <i>Elói Maia de Oliveira</i> -----	283
Gramsci, feminismo e hegemonia: uma análise <i>Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos; Ana Cristina Franzin Yamashita</i> -----	297
As relações dialógicas na constituição do discurso do eterno feminino de Simone de Beauvoir <i>Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli; Daniele Aparecida Russo; Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto; Sandra Aparecida Pires Franco</i> ---	3157

Significados en torno al derecho a ser escuchados/as. Encuesta a estudiantes de Comunicación Social del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Quilmes <i>Caroline Keller; Matías Penhos</i> -----	331
Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores: Manoel de Barros em seus enunciados de/para/com a infância <i>Ana Claudia Bazé de Lima; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto; Daniele Aparecida Russo; Sandra Aparecida Pires Franco; Amanda Valiengo; Andressa Cristina Molinari</i> -----	389
Pesquisas <i>stricto sensu</i> em e relativas à Educação em Direitos Humanos no Brasil: um panorama do estado da arte (2006-2018) <i>Matheus Estevão Ferreira da Silva; Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> ---	407
Gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras (1920-2002) <i>Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini</i> -----	429
As mulheres nas carreiras jurídicas: desafios da construção e permanência da igualdade de gênero <i>Ana Cláudia dos Santos Rocha; Larissa Mascaro Gomes da Silva de Castro; Ancilla Caetano Galera Fuzishima</i> -----	447
A nova fase da contrarrevolução brasileira e a urgência da educação para além do capital <i>Henrique Taban Novaes</i> -----	465
Sobre os autores -----	485

APRESENTAÇÃO

O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, NUDHUC, foi criado a partir da realização da VI Jornada Pedagógica Educação pela Paz, promovida pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília completando, no ano de 2021, vinte e quatro anos de existência e de trabalho voltado à educação em Direitos Humanos em Marília (SP) e região. Em 2012, em reconhecimento a todas as atividades desenvolvidas nessa trajetória voltada à educação em Direitos Humanos, recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2012, concedido pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, da Presidência da República, na Categoria Educação e Direitos Humanos.

Inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos Programas Nacional, Estadual e Municipal de Direitos Humanos, o Núcleo tem desenvolvido um amplo processo de educação para a cidadania através da realização de projetos de extensão universitária junto a escolas públicas e comunidade em geral. Dentre as outras atividades que têm desenvolvido nessa trajetória, ressaltamos os cursos de formação de educadores(as) e de multiplicadores sociais; mesas-redondas e organização de seminários temáticos nacionais e internacionais na Universidade, além de contribuir para a inserção do tema no Curso de Pedagogia e no Curso de Pós-Graduação em Educação, ambos da FFC-UNESP-Campus de Marília. Importante ressaltar que coordenou também um processo de elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos, envolvendo

tanto a Universidade quanto o poder público e comunidade em geral, iniciado em 2018 e finalizado em 2019.

Ao longo desses vinte e quatro anos de atividades em Marília e região, no âmbito acadêmico, o NUDHUC tem se dedicado à formação, à produção de publicações e à orientação de pesquisas, pretendendo promover reflexão crítica e aprofundar o conhecimento acerca da educação em direitos humanos, gênero, raça/etnia, cidadania, dentre outros temas.

Após a realização dos eventos científicos, visando sempre relembrar a história de luta para garantia dos direitos de todas as pessoas na História do nosso país e da humanidade, para que as novas gerações a conheçam e reflitam sobre o valor da liberdade, dos direitos humanos, do respeito e da dignidade para todas as pessoas, valores estes da Democracia, tem sido publicados textos originados dos eventos.

Nessa perspectiva, contamos, nesta coletânea, com a participação de pesquisadores(as) e militantes defensores dos Direitos Humanos da Argentina, da Espanha e do Brasil que têm se dedicado a registrar a História, analisando, do ponto de vista geral, através da Sociologia, da Psicologia e da Educação, os condicionantes para os avanços e recuos no que diz respeito à garantia dos Direitos Humanos, para pensarmos nos desafios da atualidade que estão postos num momento em que constatamos ações de grupos conservadores se organizando pela aprovação de projetos como o Escola sem Partido, além de ataques aos direitos humanos e seus defensores e defensoras, que mostram a resistência dando exemplo de exercício da cidadania plena.

Iniciando as reflexões, os autores relembram o legado de Paulo Freire, atual e necessário para analisarmos a realidade atual brasileira, neste momento em que comemoramos os 100 anos de nosso eterno mestre e o homenageamos no texto intitulado “A Escuta Freiriana e os Direitos Humanos: aproximações possíveis”. O segundo texto versa sobre “A inserção dos Direitos Humanos na Educação Superior brasileira: trajetória, desafios e possibilidades”, mostrando os caminhos para a inserção do tema dos Direitos Humanos na Educação Superior e os desafios que ainda estão postos para que esta formação se dê em todas as áreas do conhecimento,

conforme contemplam o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2013) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2012).

O terceiro texto intitulado “Estado de exceção e táticas guerreiras: o processo de militarização da segurança pública no Brasil”, versa sobre os aspectos que dizem respeito ao processo de militarização da segurança pública no Brasil que vem sendo desenvolvido nas últimas décadas. No quarto texto, o tema é a prevenção e o combate ao trabalho escravo de imigrantes através da educação em Direitos Humanos no Brasil. Abordando também a educação, em especial a formação para a igualdade de gênero, de Professoras e Professores para a Educação Básica, no quinto texto, as autoras demonstram como a Didática pode contribuir ao promover reflexões críticas acerca dos Direitos Humanos das Mulheres. No sexto texto, contamos com o olhar de outro país, a Espanha, quando o autor também explicita como, ao trabalhar os Direitos Humanos em sala-de-aula, podemos contribuir para a educação em gênero. Outra experiência, desenvolvida na Argentina e voltada à, denominada pelas autoras, democracia amorosa, mostra a importância das práticas pedagógicas para a formação humana, que contempla os valores da Democracia no sétimo texto. Na sequência, temos o oitavo texto no qual a autora propõe outra reflexão importante que se refere à naturalização da violência contra as mulheres através da música argentina, que constatamos também no Brasil. Relembrando parte da história da educação das mulheres na Argentina, no nono texto, o autor discorre sobre o vivenciar da cidadania pelas alunas dos Colégios Secundários, da Universidade Nacional de La Plata, entre os anos de 1929 e 1936.

No texto seguinte, as autoras resgatam as constituições históricas sobre a diversidade sexual e os Direitos Humanos na área da Psicologia. No décimo primeiro texto, o autor discorre sobre a relação entre gênero e o desenvolvimento desigual e combinado abordando a teoria das Relações Internacionais. No décimo segundo texto, o autor reflete sobre “Transmasculinidades para além da hegemonia do masculino machista”. No décimo terceiro texto, o autor aborda o combate da homofobia nas escolas. No texto seguinte, através dos escritos de Gramsci, o autor e a

autora analisam o feminismo. Na sequência, as autoras também refletem, no décimo quinto texto, sobre o eterno feminino a partir da obra de Simone de Beauvoir. No texto seguinte, são apresentados resultados de uma pesquisa realizada junto a estudantes do Curso de Comunicação Social do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Nacional de Quilmes, na Argentina, sobre o direito de serem ouvidos(as). No décimo sétimo, as autoras discorrem sobre o tema a partir da literatura infantil. No décimo oitavo texto, a reflexão é feita trazendo um panorama do estado da arte de pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos no Brasil. No décimo nono texto a autora analisa, do ano de 1920 a 2002, as políticas educacionais brasileiras para constatar se, quando e como gênero e sexualidade são contemplados. Na sequência, as autoras abordam os desafios para a igualdade de gênero vivenciados pelas mulheres que atuam nas carreiras jurídicas. Finalizando as reflexões, o autor discorre sobre a conjuntura atual ressaltando a urgência da educação para além do capital.

Terminamos com agradecimentos às companheiras e companheiros que aqui apresentaram o resultado de seus importantes estudos, estimulando o debate necessário para a análise acerca dos desafios que ainda estão postos, para contribuímos para um mundo mais humano e justo, para que ocorra a concretização da educação para a igualdade de gênero e para a cultura dos direitos humanos na sociedade.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 de maio de 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2013.

A ESCUTA FREIRIANA E OS DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

*Paulo Peixoto de Albuquerque*¹

*Solon Eduardo Annes Viola*²

Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. (A árvore do conhecimento, Humberto Maturana).

O COTIDIANO E A INSINUAÇÃO DE UM SABER

Do latim, *prae-fatio*, significa ação de falar ao princípio de ou sobre algo.

Para nós, trata-se de um exercício difícil pois significava aproximar pensamentos próximos no tempo e textos tão significativos como: os princípios de sociabilidade que a Declaração Universal dos Direitos Humanos anunciava há 70 anos; as teorias pedagógicas que Paulo Freire

¹ Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain-la-Neuve, professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Membro da Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos.

anunciava na Pedagogia do Oprimido fazem 50 anos e a Constituição Federal, que passados pouco mais de 30 anos e, à época, chamada de Constituição Cidadã. Trata-se, também, de um exercício inquietante na medida em que tanto a Declaração Universal, o pensamento de Freire e Constituição encontram-se sob ameaça da retórica da morte e o culto do obscurantismo medieval.

Textos que celebram um olhar diferente sobre um modo de pensar as relações sujeito político e coletividade; textos que refletem um pensamento complexo e avesso às formulações simplistas que parecem fazer parte do nosso cotidiano neste Brasil de 2020.

Que dizer de Paulo Freire que já não foi dito? Que dizer de uma obra que tem no seu cerne um pensar nada ambíguo sobre o sujeito concreto (aquele que aprende) um incessante movimento de aprendizado no qual a intermediação entre o sujeito e o processo de escrita (alfabetização) é explicitado pela contradição e pela ambivalência e, por isso mesmo, um exercício que se apresenta como árduo trabalho de crítica social.

Não se trata aqui de escrever um texto hermético ou exotérico de exercício intelectual, mas de uma tarefa de fazer uma intermediação entre o texto/pensamento freiriano vinculando-a com a questão dos Direitos Humanos e com aqueles elementos chaves da Constituição de 1988.

Nosso intento está na preocupação de pensar na teoria e na crítica como aspectos fundantes para identificar no sentido daqueles textos como eles podem influenciar e alterar a forma como lemos e aprendemos a realidade, ou seja, a vida que vivemos com seus conflitos, seus movimentos, seus encontros e desencontro.

Trata-se fundamentalmente de um processo de aproximações sucessivas, pois são três textos necessários. Mesmo diferentes na origem, nos objetivos, no formato e naquilo que os constituem aproximam-se no conteúdo quando apontam para um modelo de sociedade capaz de reconhecer a dimensão humana de cada um e de todos.

Gostaríamos de iniciar esta reflexão a partir de duas observações que cremos serem pertinentes por traduzirem a intencionalidade do título

que abre a reflexão: Na escuta freiriana: a garantia de direitos humanos! -, partindo do pressuposto de que não existe inocência ou gratuidade na escolha dos títulos.

A primeira de caráter mais geral diz respeito a um fragmento de diálogo capturado no dia a dia da cidade.

“- tu me ove? ; si tu não me ove, então não cambio!

“- te ovo, sim e cambio!”

A segunda, pode parecer um pouco mais sofisticada, mas se apresenta tão necessária como a primeira.

Toda reflexão depende de certas suposições referentes à concepção que temos da realidade. Se aceitamos isso, as suposições funcionam como hipóteses ou como crenças. Ambas traduzem um modo de pensar a realidade a partir de paradigmas, o que pode significar um risco pois os paradigmas tendem a se tornar normativos e a se converter em marcos, referência e filtro conceitual condicionando o conhecimento e construindo novos dogmas.

Tal proposta não é derisória, mas consequência da necessidade que temos como educadores (aqui apresentamos nosso lugar de fala/escrita) não só de refletir, e expressar a reflexão, sobre a sociedade e o mundo que vemos e no qual vivemos, mas também de revelar nossa concepção como fator de esclarecimento e enraizamento no tempo presente a partir dos atos coletivos que nele se fazem ação.

Pensar sobre a relação entre textos diversos e com histórias/ tempos tão diferenciados nos incita a falar de configurações, de imagens e de um universo conceitual que não se limita a um simples um jogo de palavras, mesmo que intelectualizado, mas que, uma vez vinculado a compreensão do mundo, constitua modos de ação vinculados às transformações amplas contínuas e possíveis do social que Freire (2013) denominou de “inédito viável”.

Nesse sentido, refletir sobre o significado das duas observações e a partir delas fazer a relação entre Paulo Freire, Declaração dos Direitos

Humanos e a Constituição brasileira de 1988 significa, também, refletir a ressignificação conceitual sobre uma forma de produzir conhecimento e de ser das pessoas.

Reconhecer no diálogo acima um saber marginal e não apenas uma prática discursiva fora da construção gramatical hegemônica sinaliza um dos primeiros e fundamentais elementos da prática ou da pedagogia freiriana: a escuta empática.

O inusual daquela fala está, à primeira vista, na não reprodução de estruturas gramaticais oficiais, mas no fato dela se apresentar como um espaço de produção de sentidos e de vida que questiona as representações com as quais estamos habituados.

Destacamos a importância no fragmento de diálogo, porque muito mais do que alguns sentidos o discurso linguístico se apresenta, também, como nossa hipótese de trabalho neste texto:

Na fala do outro há um modo específico de exclusão, mas também uma representação política. Nela, também ocorre a possibilidade de um saber que desvela um incômodo nem sempre capturado pela cegueira paradigmática do intelectual que se considera acima das expressões orais de uma parte significativa da população.

Dito de outro modo, se toda reflexão depende de certas suposições referentes à natureza da realidade, então no modo de pensar o real traduz as crenças, os modelos dentro dos quais a coletividade atua, se situa aceitando ou contestando a realidade. Se aceitamos que pensamos a realidade a partir de paradigmas, e os paradigmas tendem a se tornar normativos então há uma relação intrínseca entre o “falar” e a representação desta fala.

Na escuta da fala é possível perceber que a posição discursiva concretiza um sujeito de direitos investido, e que, ao dizer o que pensa constrói significados no sentido estrito da expressão “*– tu me ove?; si tu não me ove, então não cambio!*”.

Ressalta o caráter e a necessidade de reconhecimento do outro ou daquele que fala; aqui se apresenta um processo de autorrepresentação, pois o ato de ser ouvido ocorre quando há reciprocidade na medida em

que vai além de uma resposta objetiva implica, necessariamente, no estar em um mesmo registro. Não havendo a compreensão do registro ou da equivalência não há cambio (mudança).

O interessante neste diálogo está no ato dele criar no espaço social uma cumplicidade, que tem na busca da confirmação do registro, e do entendimento, a possibilidade de afirmar a relação e a representação.

A prática conversacional desprevenida, - **“- te ovo, sim e cambio!”** – Possibilita conexões não esperadas, clandestinas e fora do contexto da reprodução ideológica dominante.

Por isso, é importante destacar que na escuta do outro – daquele diferente de mim - está a chave analítica e decodificadora de uma realidade social, principalmente porque vivemos um período paradoxal. Período que permite a visualização de movimentos e transformações, em planos diferentes, e de tipos diferentes aonde o que mais se evidencia é a submissão à ideologia dominante por parte de segmentos da sociedade brasileira, e a reprodução da habilidade em manipular a realidade por parte dos agentes de exploração e repressão (fake News/pós verdade), de modo que eles também venham a prover a preponderância da classe dominante nas, e por meio, das palavras.

Assim, re-situar o pensamento ou a proposta freiriana possibilita compreender a educação como categoria analítica (Escuta empática + Compromisso Ético + Intencionalidade da ação = Garantia de direitos) fato que possibilita relacionar o texto da pedagogia do oprimido, à Declaração dos Direitos Humanos e as cláusulas pétreas da Constituição.

Relações que se apresentam como ferramentas pra contrarrestar a lógica social atual estimulada pelo princípio da ação liberal e das novas práticas sociais que tem na concentração de renda, que gera o individualismo, as desigualdades e as injustiças sociais.

NO PENSAMENTO FREIRIANO: A CHAVE ANALÍTICA

Paulo Freire compreende educação como processo aberto, plural que identifica as contradições a partir da recuperação daquilo que é o cotidiano

da vida no qual o – ensinar/aprender – se dá na complexidade do mundo de hoje, em suas múltiplas manifestações. Assim o ato pedagógico orienta-se para um “[...]compromisso com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação” (FREIRE, 1974, p. 22).

Nele, àquele que apreende passa a dar sentido pessoal a seus atos e produzir autonomia e a emancipação e estar social e conscientemente inserido no mundo. Mais que uma percepção individual, trata-se de uma outra maneira de perceber o coletivo como algo que não pode e nem deve permanecer como está.

Este percebido-destacado emerge como uma forma mais radical de entender o mundo a ponto de os indivíduos sentirem-se mobilizados para agir. Este agir nada mais é do que um exercício crítico que possibilita a mudança.

Em educação este processo de estranhamento do cotidiano dos sujeitos abre espaço para a conscientização e através dela a possibilidade do “inédito viável” (FREIRE, 2000). Do mesmo modo a educação pressupõe a busca da humanização como um pressuposto da incompletude humana que permite a emergência do inédito.

Educar para a superação da opressão significa, para Freire, um “querer” cuja dimensão política amplia a compreensão dos limites e possibilidades de uma dada realidade.

Na reflexão freiriana fica evidente que no inédito viável a luta pelo sonho só se torna possível quando se atua em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 1974).

Como exposto acima, educar não é só procurar “inéditos” sociológicos ou pedagógicos, mas se dispor a empoderar educandos e educadores o que irá exigir revisões constantes, abrir/reconhecer os pré-conceitos presentes em cada sociedade e em cada grupo. Aprofundar as análises dos problemas sociais e pedagógicos e, ao compreendê-los, buscar caminhos para a

superação das incompreensões que atuam na direção de preservar a consciência ingênua e amedrontada.

O tempo todo seu pensar considera o conceito de educação como a possibilidade de compreender e que esta capacidade de entendimento do sujeito que aprende, se dá pelo fato dele ser portador de direitos, através da valorização e informações/saberes, práticas ou comportamentos que ao serem problematizados promovem a autonomia do pensamento e a reelaboração dos conhecimentos de modo a compor/propor valores, habilidades e práticas cidadãs.

Se educação é uma ação social que possui um projeto de sociedade seu resultado, em consequência, leva a interação entre sujeitos sociais e ela pode ser explicada pelo significado e sentido desta ação.

Assim o agir em coletivamente é distinto de agir individualmente, pois vai além do atendimento imediato de expectativas nas relações entre indivíduos e classes sociais, na medida em que nossas ações estão fundadas em modos de ser limitadas pelos regulamentos e normas sociais aceitas comumente e nem sempre orientadas pelos pressupostos de igualdade e liberdade próprios dos direitos humanos

Então, os problemas, tais como: exploração, repressão social, perda de padrões de qualidade, falsa consciência, afastamento do sujeito político do poder cidadão nos permitem pensar que o sistema educacional está em colapso ou, que sua proposta política-pedagógica se constitua com o objetivo produzir consciências ingênuas.

Os indivíduos) que não se consideram componentes de um grupo, de uma classe ou de uma comunidade não são capazes de interagir com a consciência ativa própria da condição humana. A sua consciência ingênua leva a negação de si mesmo na medida em que transfere seus compromissos sociais ora ao Estado ora aos ídolos e os mitos de ocasião a quem entrega a responsabilidade da condução da coisa pública. Sua compreensão da realidade representa um simulacro na medida em que não participa do agenciamento social e é incapaz de produzir um sentimento de comunidade algumas vezes vinculado a ligações nacionais outras a relações locais.

Por isso, em Freire, a educação possibilita compreender como as pessoas percebem a si próprias e as suas múltiplas relações e como essas permitem explicar a ação social quando não isolamos os componentes básicos do conhecimento, de forma a compreender que na fala das pessoas – “tu me ove? Eu te ovo!” – se manifestam processos coletivos mais complexos do que aqueles que apenas consideram os indivíduos e suas diferenças.

Diferenças que se explicitam em razão de seu lugar social e do seu universo de conhecimento que remete, muitas vezes, aos saberes do “senso comum”. Estes se compõem como um misto de consciência ingênua e de consciência crítica que possibilita a prática de uma epistemologia dialógica apta a relacionar educadores e educandos em busca do conhecimento sistematizado que os movem.

Sem ser reducionista ou simplificador, a primeira questão a ser considerada na construção/percepção teórica é não descontextualizar, pois a cognição/o conhecer só poderá ser compreendido como um fenômeno emergente das interações do indivíduo com o seu meio físico e social que constrange e/ou expande aquilo que cada um e cada grupo social entende da realidade.

Por isso, a importância e o poder explicativo dos modelos, que tem a capacidade de descrever os mecanismos e o pensamento, assumindo que o indivíduo, inserido em um contexto social é alguém que se encontra e é proprietário de alguma forma de informação/conhecimento (ou seja, ele, indivíduo/pessoa, nunca sai de ausência lógica: há sempre um conhecimento/um saber na base do seu pensar).

Isto quer dizer que as pessoas processam informação, recorrendo sobretudo às suas “teorias” e não a um processamento mais rigoroso que exige o exame detalhado e objetivo da informação. Mesmo quando os educadores e os educandos constituem uma consciência crítica, próxima de uma dimensão científica, e assumem uma sensação de liberdade individual, o ato pedagógico não é suficiente para a compreensão dos direitos humanos como um pressuposto da transformação social e a produção de uma sociedade mais igual, mais justa e democrática. Para Freire (2012)

o ato pedagógico deve constituir, uma consciência crítica emancipada e democrática, por si só avessa a opressão e ao totalitarismo.

Estamos a dizer que de certo modo um contingente significativo de pessoas não procura a verdade absoluta, na qual o não pensar é a regra, mas sim a verdade suficiente para gerir as suas interações.

Como resultado temos um modo de pensar – ou de recusar a criticidade própria do pensamento – que conduz a erros frequentes, mesmo com suas respostas rápidas e económicas, que Freire denominou de consciência ingênua.

Por quê? Porque os comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença, real, imaginada ou implícita de outras pessoas; o saber então, não contempla apenas a realidade social, mas também a realidade enquanto representação mental (a expectativa dos outros).

Compreender implica em escuta (para reavivar significados) e diálogo que permite pontes interpretativas para dar conta das noções de tempo, espaço, linguagens, formas de organização, padrões de comunicação.

Se considerarmos os conhecimentos advindos da (biologia/neurociências/medicina), que ao estudar as dimensões das conexões cerebrais produzidas pelo córtex occipital-temporal esquerdo no sistema visual de reconhecimento de formas e das áreas de imagem, podemos sugerir que a pedagogia do oprimido possibilita aqueles que apreendem compreender os processos do conhecimento, tanto individuais como coletivos, ocorrem a partir do que a vida apresenta como experiência cotidiana podendo ser apreciada se a decodificação dos seus termos não forem simplesmente agrupados como em um jogo de palavras, mas remetidas a conceitos-chave que permitam entender as lógicas, ou modelos, com as quais se possa sustentar estas narrativas.

Nesse sentido, os valores ou significados do texto freiriano expressam um tipo de conhecimento construído que propõe a ressignificar, dá a forma pela qual compreendemos o que acontece) através de uma lógica apoiada em modelos que marcaram a história dos indivíduos e dos grupos e classes sociais dos quais fazem parte. Nesse sentido a pedagogia política diz muito

sobre a dissimulação social e sobre as lacunas da força mobilizadora do mito da “terra prometida” que o diploma ou certificação oferece.

Por estas razões pode-se pensar na importância de explicitar como cada texto, seja a Pedagogia do Oprimido, seja a Declaração dos Direitos Humanos ou a Constituição de 1986, corresponde a uma concepção de mundo com suas aproximações, complementariedades e diferenças. Os direitos humanos, como a democracia, que aqui tomamos como sinônimo de direitos humanos, se tornam ações coletivas, e cultura política, na medida em que as sociedades se organizam a partir do reconhecimento do outro. Ou seja, as percepções críticas dos indivíduos podem ser “[...] fundamentais para a transformação da sociedade, mas não são, por si sós, suficientes” (FREIRE, 1986, p. 135).

TEMPOS E LIMITES DA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Embora tenha sido redigida e proclamada num período de reorganização urgente da sociedade mundial, que decorria da profunda destruição e perplexidade das Guerras Mundiais do século XX, o texto da Declaração dos Direitos Humanos apresenta um tipo de lógica capaz de reunir, em seu teor, as dimensões de seu tempo e a atemporalidade própria de seu campo.

Na primeira dimensão—pela razão de que a Declaração de 1948 faz parte de um quadro político internacional organizado pelos vencedores através dos inúmeros tratados que visavam reestruturar a geopolítica internacional definindo áreas de influência e colocando sobre controle os países derrotados no conflito. Na segunda dimensão em razão de seus pressupostos emancipatórios e da forma através da qual elabora sua compreensão dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade herdados de Declarações que remontam ao século XVIII.

Os tratados assinados, pelos então inimigos fraternos, reorganizariam as relações internacionais e as áreas de influência dos modelos societários que haviam imposto uma derrota, que naquele momento anunciava-se definitiva, ao autoritarismo proposto pelo nazifascismo. A Declaração

compõe este cenário político indo além dos tratados e das limitações geográficas dos modelos que seguiriam em conflito. Sua proposta de outra sociabilidade garantia o reconhecimento de direitos; não só determinados pela hierarquia entre os países e as classes sociais, mas também, porque a maneira como se organiza o texto tem a ver com o significado das palavras, dos valores de cada um dos modelos em disputa, e da compreensão das ideias a que remetem ou propõem.

As críticas feitas a época de sua proclamação apontam que a delegação dos Estados Unidos – detinha a hegemonia das nações do Ocidente e a área sob influência do modo capitalista de produção - priorizava os direitos civis e políticos em detrimento dos direitos sociais e econômicos, enquanto a União das Repúblicas Socialistas Soviética – que liderava as nações do Leste europeu e o bloco que então se estruturava a partir do socialismo de Estado – priorizava os direitos sociais e econômicos.

Seu conteúdo, de dimensão atemporal, desvela os conflitos de um tempo sócio-histórico que já então preparava o período que se convencionou chamar de Guerra Fria. A Assembleia geral da ONU do dia 10 de dezembro de 1948 teve a presença de 56 associados. Destas 48 votaram a favor da aprovação, 8 votaram contra³ (MOYN, 2013).

As anunciadas promessas de um longo tempo de paz seriam permanentemente esquecidas pelas potências hegemônicas de então que, de algum modo, mantiveram sua inimizade fraterna enquanto transferiam suas múltiplas guerras para regiões distantes de seus territórios evitando, deste modo, concretizar um confronto bélico entre as duas superpotências.

A crise do socialismo de Estado que levaria a derrota na Guerra Fria e a auto extinção da União Soviética não contribuíram com o almejado tempo de Paz anunciado em 1945/48. Ao contrário as Guerras, de libertação nacional e os conflitos armados regionais, não cessaram de se expandir e hoje cobrem todos os continentes, especialmente sendo presença permanente especialmente no continente africano e no Oriente próximo.

³ Entre os votos contrários estavam, além da União Soviética e seus aliados, a África do Sul e a Arábia Saudita. Esta por uma discordância de fundo religioso e a África do Sul em razão de questões étnicas e culturais relacionados a migrantes indianos (MOYN, 2013).

Para além das Guerras, e de suas implicações humanitárias, passados 70 anos de sua proclamação, a Declaração Universal demonstra que os avanços culturais desvelam os limites do tempo. Desde modo ela antecede aos chamados Direitos comuns da humanidade, como o direito à paz, à preservação do meio ambiente, e a dimensão do uso dos bens comuns da natureza para todos os seres humanos. Do mesmo modo somente em 1966, com a publicação do Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos, foram reconhecidos os Direitos de Identidade Cultural das minorias, étnicas, linguísticas e religiosas.

A Declaração produziu também uma questão ainda não resolvida desde sua declaração, ou seja: Para serem realmente universais os direitos humanos foram anunciados como possibilidade de superar as carências daqueles que tiveram, negados – ora pelo Estado, ora pelo mercado – sua condição humana. O direito maior, o direito a vida e a justiça social e jurídica somente poderá ser universal quando se tornar direito daqueles que permanecem excluídos e deserdados das condições materiais de uma vida digna, especialmente daqueles que Freire denominava de os oprimidos da terra.

Atualizar a análise da Declaração Universal pressupõe considerar a multiplicidade das interpretações históricas, isto é, por mais que há 75 anos este texto seja conhecido, como organizado por um conjunto de proposições fundamentais, a serem protegidos pelo Estado de Direito, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão.

O transcorrer do tempo, especialmente a partir da ilusão neoliberal que propõe a prevalência do indivíduo sobre o coletivo, dificulta a interpretação teórica dos direitos anunciados na medida em que passa a ser atravessada por transformações ideológicas que alteram os níveis básico da consciência.

Assim reduzem a questão dos Direitos a uma dimensão do desejo individual que considera os direitos sociais e econômicos como políticas irresponsáveis e perdulárias do Estado, enquanto circunda os espaços da liberdade ao universo do mercado. Quando a Declaração de 1948 dimensiona os direitos humanos como universais ultrapassa os limites dos

direitos individuais e específicos e reconhece a dimensão coletiva. O que inclui, a compreensão de que os direitos, por serem universais são de todos e de cada um.

Mais ainda, garantem o valor da pessoa humana a partir do reconhecimento de que são iguais e possuem direitos de vida digna fundamentada na promoção do progresso social e a garantia de participação livre e cidadã.

A Declaração dos Direitos Humanos expressa, não só a questão da singularidade da pessoa, a diversidade dos grupos sociais, mas, inclusive, o sentimento de pertinência e a identificação de que estão nos valores que ela propõe as referências que permitem a construção da identidade das pessoas, seja no campo jurídico, permitindo garantir o respeito ao ser humano tanto quanto às liberdades fundamentais e à prática de deveres.

As perguntas: Como analisar? O que levar em consideração? Quais aspectos a priorizar? Evidenciam a complexidade de um texto que tem na relação tensa entre o universal e o singular a questão central neste início do terceiro milênio.

A relação entre o indivíduo, como sujeito político e construtor autônomo do seu ser, e a definição da ordem jurídica precisa ser entendida como uma experiência intransferível em que o sujeito, em sua prática social heterônoma, constrói autonomias individuais, interdependentes porque não desconectadas da rede social ou de um coletivo.

A interrelação do texto da ONU, com seus valores de diversidade e tolerância, com o pensamento Freiriano (diversidade, pluralidade do pensar, reconhecimento do outro) nos leva a entender que tanto a Pedagogia do Oprimido como a DH possibilitam reinserir o sujeito – tanto social como individual - por meio da representação e da participação (poder e desejo de justiça).

A educação, como expressa o artigo 26 em seu segundo parágrafo, “[...] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e pelo fortalecimento do respeito dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Tal conceito de educação pode ser aprofundado

com a observação de Freire: “[...] nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível lutar pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

Os conceitos de liberdade, “consciência de si” e de crença se apresentam nos dois textos não como um imperativo de ordem ética, mas como uma necessidade política e de justiça. Não são as definições técnicas-legais que garantem a sua pertinência, mas a garantia de que o sujeito político é irremediavelmente heterogêneo, diverso e plural.

Estas dimensões (política/filosófica/pedagógica/conceitual) podem ser observadas, principalmente porque ocorrem nas relações que permeiam o saber e o fazer que originou os dois textos.

Por isso, se pode dizer que quem pensa educação sempre tem um lado, fala de algum lugar e com ele se compromete. Assim a educação se faz na relação com o outro – em especial o mais fraco –, por isso, o ponto de inflexão ou de entrada analítica dos textos, é sempre o daquele que “aprende”, visto que é a partir dele que poderemos perceber se há, ou não, uma relação de reciprocidade, sobretudo de reconhecimento. Aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica que se pretenda diferenciada.

Se independência ou dependência - aquilo que aprendemos a ser - de um modelo de educação decorre de nossas relações sociais, isto significa que: a) o tipo de intercâmbio social precisa ser explicitado, porque pode potencializar ou não aquilo que seremos; b) na aprendizagem sempre necessitamos de alguém que nos necessita pois não existe educação abstrata e isolada; e, c) a plenitude de um projeto de educação ocorre na relação entre os educador e educando mediados pelo conhecimento e formando consciência de si e do outro.

Tanto na Pedagogia do Oprimido quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão, a possibilidade de produzir a autonomia, como a possibilidade de ocorrer o processo de conscientização que produz um tipo de sociabilidade que vai além do indivíduo e do seu grupo familiar.

Nesse sentido, se nossa existência é sempre em referência ao ‘tu’, então assumir que há um outro diferente (o que não sabe) nos remete a uma questão ética. Ética, pois envolve a escolha de assumir a responsabilidade com este outro. Aprender, e fazer aprender, essa responsabilidade é o que, segundo Freire, nos constitui como educadores, uma vez que não é resultado natural das relações sociais.

Por isso que se diz que a educação deve primar pela consecução de valores que a sociedade opta como desejáveis em determinado momento histórico (isto serve para discutir quais são os valores que pautam a sociedade brasileira de hoje)

Por outro lado, se a função da educação na sociedade é criar as condições para a emergência de uma consciência cidadã o que significa analisar as situações que se apresentam e identificar nos contextos sócio-históricos passa a ser uma ferramenta importante para perceber quais padrões de ação, e de comportamento. Quais possibilitam produzir cidadania e quais preservam a consciência ingênua.

Com frequência o próprio ato pedagógico pode gerar ingenuidades possibilitando a transferência da cidadania para governantes que imaginam encarnar – como o absolutista francês Luiz XIV – o Estado e suas leis.

Nestas conjunturas sócio-históricas a democracia se vê ameaçada e os governos recusam os compromissos do Estado possibilitando a implantação de uma política da morte. Para Castor Bartolomé Ruiz caracteriza a “política da morte” como uma tanatopolítica:

[...] a tanatopolítica gerencia de forma instrumental (e útil) a morte de pessoas e até grupos sociais considerados indesejáveis ou prejudiciais para uma sociedade ou grupo social. A tanatopolítica mostrou sua face mais perversa nos regimes totalitários {...}. Nestes regimes, a tanatopolítica era uma política de Estado cujo objetivo era eliminar fisicamente os opositores, pelos meios mais cruéis e diversos. (RUIZ, 2018).

Desde a Grécia clássica o conceito de democracia se vincula a dimensão de poder (governo – krátos) exercido pelo povo (demos). Organizado, a

ele cabe o exercício da soberania a partir da qual se instituem as leis e se definem as normas de organização social e as formas de produção de vida digna de cada um e de todos.

Em uma democracia, o exercício do poder pertence ao povo e o exercício do governo é uma delegação por tempo e forma previamente determinados de modo que nenhum governo, e nenhum governante, possa se identificar com o poder e pensar em dele ser proprietário.

Na contemporaneidade, com sua complexidade social e econômica, o exercício da democracia pressupõe o reconhecimento da multiplicidade de interesses e de diferenças que resultam em permanentes processos de conflitos sociais. Eles, os conflitos sociais, expressam a pluralidade que forma a sociedade brasileira contemporânea revelando o quanto ela se mostra dividida e quão distante está de reconhecer os direitos individuais e coletivos. No limite ao preservar a herança colonial, com sua estrutura de privilégios e a recusa da condição humana para os setores sociais produtores de riqueza, as elites nacionais insistem em garantir seus benefícios e a recusar direitos aqueles a ela não pertencem.

Assim, não só recusam os direitos humanos e, por via de consequência, a democracia. Por deles não necessitar os tratam como ameaça constante. Por esta razão recusam o exercício da democracia, negam o reconhecimento da diferença e impossibilitam os princípios clássicos de igualdade, da liberdade e da fraternidade. Assim em terras de Pindorama o exercício de práticas de direitos humanos e a experiência com leis fundamentadas nos princípios da democracia tem se manifestado somente em breves e tênues períodos históricos. Um deles, talvez o que mais foi capaz de reconhecer os conflitos sociais como legítimos – e não como ameaças - foi o recente período sob o qual vivemos regidos pela Constituição de 1988. Neste breve período havíamos conseguido a dimensão perversa vivida pela tanatopolítica do período autoritário.

A CONSTITUIÇÃO A PROPÓSITO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascida no amago do processo histórico provocado pela crise da ditadura militar (1964/1986) a Constituição - denominada de Constituição Cidadã -, encerrou um ciclo de movimentos sociais que foram das denúncias de crimes de lesa humanidade, a projetos de caráter civis e políticos e a reivindicações por direitos sociais/ econômicos e identitários. Os primeiros movimentos acusavam os crimes cometidos, nos porões e nos covis, por agentes do Estado. Fala-se, pela primeira vez, no direito humano maior, o direito a vida. A vida sem medo e sem preconceito capaz produzir dignidades, liberdades e sonhos.

Os movimentos seguintes ora ocorriam em separado ora confluíam. No primeiro caso, – de um lado a luta pelo fim da censura; e a liberdade de pensar e dizer; a anistia política e o pluripartidarismo –, de outro, - a luta pela terra, pela moradia, contra a carestia; no segundo caso os movimentos confluíram e direitos civis e políticos aproximavam-se daqueles por direitos sociais e econômicos como o movimento pelas Diretas Já e depois aquele pela Constituinte Livre e Soberana. Os movimentos incorporaram em suas propostas os pressupostos clássicos da de declaração e, de algum modo a defesa da igualdade e a superação da opressão que Freire pretendia no exílio chileno na década de 1960.

Embalada pela consigna do Ditadura Nunca Mais a sociedade aspirou a uma Constituinte Livre e Soberana, que se dissolveria após a redação da Carta Magna. No entanto, as forças em embate político-parlamentar redimensionaram, arditosamente, as pretensões reivindicadas e a transformaram em constituinte congressual.

Menos de duas décadas depois, a breve experiência democrática nos apresenta novos desafios. Nas ruas dos bairros em que moram e circulam setores das elites nacionais pode-se ver em desfiles coloridos em verde e amarelo, cartazes clamando por “Fora Freire” “Direitos Humanos estrume da bandidagem” “Intervenção Militar Já”. Jovens vestidos de heróis do comics estadunidense saudando homens sórdidos habituados, nas décadas de 1960/70 a agir como herói dos porões.

Tornou-se possível, também, acompanhar o sonho da soberania - escorados na potencialidade das reservas do território nacional - escorrer com o passar do tempo e o mover das águas de alto mar, enquanto o verde da floresta arde em chamas na Amazônia. Estarrecidos, e quase imóveis, acompanhamos pontes lançadas para o futuro desembocar no início do século XX e, no limite, retornar aos tempos dos séculos XVI a XVIII. Atônitos, e quase imóveis, acompanhamos a desmontagem, feitas a partir de políticas públicas e de capítulos da Constituição que um dia se chamou de Cidadã. Assim gradualmente, rompem-se os avanços societários do século XX e da primeira década deste impactante século XXI.

O documento constitucional, a partir do reconhecimento dos direitos humanos, e o pensamento emancipador de Freire possibilitaram alternativas de aprendizagens cidadãs tornando possível lembrar o que entendemos por como ato educativo voltados para a formação do sujeito político. Isto é um indivíduo capaz de se reconhecer como portador de direitos e a reconhecer saberes e desejos coletivos, e a se dispor a práticas que promovam a autonomia do pensamento e a reelaboração de práticas emancipatórias.

O texto jurídico normativo nacional é fruto de seu tempo sócio-histórico. Como toda a Carta Magna carrega em si os conflitos de interesses próprios de uma sociedade plural e apresenta valores societários que formam escalas de concordância ou discordância orientadas por critérios de julgamento de si e dos outros.

No entanto, nunca são individuais, mas compartilhados pelas pessoas que se relacionam nos atos cotidianos nos quais a vida se estabelece, ocorrem experiências sociais que constituem memórias coletivas aptas a trazerem de volta o que realmente importa e orientar a formação de consciências capazes de superar a dimensão de ingenuidade próprias das crenças que se movem ao redor de soluções mágicas. Estas, a memória nos demonstra, voltam-se sempre para práticas autoritárias e negadoras de direitos.

A memória, ao trazer de volta aquilo que realmente importa, torna visível o que não é visto e permite estabelecer a relação entre três textos

de natureza distinta dando pertinência histórica que, aparentemente, não tinha por que separados.

A relação, não feita até então, ganha valor estético intelectual, na medida em que se apresenta como mecanismo de memória que refaz caminhos experiências históricas de tiranias – nazifascismo das décadas de 1930-40, as ditaduras militares das décadas de 1960/1980 na América Latina - e aponta teorias – a episteme freiriana expressa na profundidade da Pedagogia do Oprimido – e esperanças sólidas, as vezes tímidas, de democracia anunciadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Cidadão de 1988.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação e Outros Escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. de Humberto Mario e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MOYN, S. *Entrevistado por André Rangel Rios*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.
- RUIZ, C. B. A produção da violência em larga escala: da biopolítica à Tanapolítica. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, edição 521, maio 2018. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7270-a-producao-de-violencia-e-morte-em-larga-escala-da-biopolitica-a-tanapolitica>. Acesso em: 20 ago. 2020.

A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Talita Santana Maciel¹
Carlos da Fonseca Brandão²

INTRODUÇÃO

Qual a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) e das universidades, especialmente, na sociedade pós-moderna? É imprescindível refletir sobre esse questionamento ao tratar da relação entre a Educação Superior e os direitos humanos. Para Castells (2006) e Barnett (2002), por exemplo, a universidade ocupa lugar central na sociedade porque,

¹ Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

² Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC - SP (1994), Doutor em Educação pela UNESP - Marília (2000), Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pela UNESP - Assis (2006) e Pós-doutor pela Universidad Autónoma de Barcelona - UAB (2011), pela Universitat Rovira I Virgili (2015) e pela Uppsala Universitet (Suécia - 2017). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação da UNESP - Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília.

principalmente dela, advém a produção de conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. Sobretudo, é inerente à universidade a indagação sobre si mesma para sua evolução contínua e para que tais conhecimentos tenham sentido.

Nessa perspectiva, levantada por esses autores europeus e também pela escritora brasileira Marilena Chauí (2003), é possível realizar uma aproximação entre os direitos humanos e a universidade porque esta é concebida como instituição social, que busca questionar sua própria existência e os conhecimentos por ela mesma produzidos. A universidade, se situa, pois, no interior da luta de classes, busca definir uma universalidade que possa auxiliá-la a responder às contradições impostas pela divisão social e política em que se percebe inserida e goza da ideia de “[...] autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

No ideário neoliberal, a universidade vai perdendo sua característica de instituição social para tornar-se organização operacional. Quando se pretende afirmar os direitos humanos na Educação Superior, no entanto, é preciso levantar frentes de resistência diante dessa mudança cada vez mais em ascensão. Ser resistência, nesse caso, implica, em primeiro lugar, a problematização da universidade concebida como organização operacional, isto é, como prática social que utiliza meios e estratégias próprias das teorias clássicas da administração para atingir fins particulares, para buscar o resgate e (re)afirmação dos traços da universidade como instituição social, que busca a reflexão crítica sobre sua própria função na sociedade.

Diversos autores que se dedicam a campos de estudos que se relacionam aos direitos humanos destacam que a universidade (enquanto instituição social) é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento e fortalecimento da educação em direitos humanos (EDH). Dentre esses autores está Giuseppe Tosi (2005, p. 26), para quem “[...] a universidade, sobretudo a pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do Sistema Nacional de Direitos Humanos [...]” Pereira (2019, p. 2) reforça essa ideia e argumenta que as universidades têm como

premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então por meio dessas IES

[...] surge a oportunidade ímpar de atuar na vida de milhares de educandos no presente, bem como transformá-los e prepará-los para serem melhores seres humanos e profissionais éticos que avocarão, no futuro, a responsabilidade pela promoção, conservação, ampliação e potencialização desses direitos para as futuras gerações.

Na visão de Rodino (2003, p. 55), “[...] la universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos [...]”³ e, para Adorno e Cardia (2008, p. 196):

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades.

Na mesma direção, Olguin (2005, p. 113) argumenta que a universidade possui “[...] uma história institucional que lhe outorga uma relevância particular e possibilita abrir um espaço considerável para o fortalecimento e articulação de lutas pela vigência real dos direitos humanos”.

Embora recente, a história das universidades brasileiras aponta para o estabelecimento de compromissos com projetos e desenvolvimento de integração social, na perspectiva da EDH (VIOLA, 2013). Assim, este artigo tem como objetivos traçar essa trajetória histórica de inserção dos direitos humanos na Educação Superior brasileira; ressaltar o papel e orientações de documentos internacionais e políticas públicas nesse histórico; e levantar desafios que esse nível de ensino deve enfrentar para

³ Tradução nossa: “A universidade tem uma responsabilidade social central em educar na filosofia e na prática dos direitos humanos [...]”.

avançar em matéria de direitos humanos, bem como apontar possibilidades de superação desses desafios.

TRAJETÓRIA HISTÓRIA DE INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As primeiras experiências de Educação Superior em direitos humanos no Brasil remontam aos tempos de resistência à ditadura civil-militar vivenciada pelo país. Inicialmente, o tema dos direitos humanos mobilizou docentes, discentes e técnicos administrativos a partir da perda das liberdades civis e políticas ao longo desse período de autoritarismo (1964-1985).

Com o passar dos anos, muitos pesquisadores e pesquisadoras estudaram acontecimentos desse período de repressão política e atualmente contribuem nas discussões sobre o assunto. Olguin (2005, p. 117), uma dessas pesquisadoras, relata o seguinte:

Recorde-se a quantidade de prisões de universitários acontecidas na Universidade de São Paulo, na Universidade de Brasília [...] e o recrudescimento da repressão em 68, com o Ato Institucional nº 5, a invasão da PUC, com violentas repressões, e a devassa nos arquivos acadêmicos – para citar apenas alguns dos muitos exemplos que se poderiam mencionar. São milhares e milhares de trabalhadores, estudantes, docentes e camponeses que figuram nas listas de mortos, desaparecidos, detidos, torturados e exilados. Desde o Rio Bravo até o Estreito de Magalhães, as universidades foram, também, gravemente mutiladas, os centros de investigação destruídos, as bibliotecas saqueadas (eram grandes fogueiras com os livros censurados), os arquivos com expedientes acadêmicos foram completamente aniquilados.

Nesse mesmo sentido, Zenaide (2010, p. 67) afirma que a universidade pública brasileira transformou-se, nesse período, em um espaço “[...] de violência institucional, com invasões das forças de repressão [...] censura e patrulhamento ideológico, expulsão de estudantes, criação de comissões de investigação, serviços de informação, dentre outros”.

É preciso que esse momento histórico de repressão, censura e cerceamento das liberdades civis e políticas não cai em esquecimento, principalmente por aqueles que integram as diversas comunidades universitárias do país. Mais do que recordar, é preciso posicionar-se nos espaços universitários, em debates, congressos, seminários e tantas outras atividades, escandalizando esses acontecimentos, na direção de uma verdadeira pedagogia da indignação, deixando de lado o consentimento⁴.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016, p. 163), a inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária no Brasil “[...] atravessou vários momentos, desde a resistência à ditadura militar até o processo de institucionalização e expansão”. Nas décadas de 1980 e 1990, não só o Brasil como outros países da América Latina assistiram às primeiras ações universitárias de compromisso com a promoção e fortalecimento dos direitos humanos:

Foi na década de oitenta, que iniciaram os primeiros seminários e congresso de direitos humanos em toda a América Latina. Em 1983, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos IIDH-OEA, com sede em Costa Rica, realizou o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos e o I Seminário Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos. Do Brasil, participaram o Centro Heleno Fragoso de Curitiba, o Projeto Novamérica do Rio de Janeiro, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) de Pernambuco, a Universidade Federal da Paraíba, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e o Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-RJ. Em 1984, o Chile promoveu o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de noventa, em Santiago do Chile, foi realizado o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos [...]. Entre a década de oitenta e noventa no Brasil se registram os primeiros Núcleos de Direitos Humanos: em 1986, foi criado o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP/UnB); em 1987, foi instituído o Núcleo de Estudos da Violência da

⁴ Sime (1991), afirma que a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana pautando-se em três princípios: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração e pedagogia das convicções. A pedagogia da indignação trata-se de uma pedagogia que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de violência e opressão, ao invés de consentir.

Universidade de São Paulo (NEV/ USP). As primeiras Comissões universitárias de DH foram criadas na década de 90: a primeira foi a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba (CDHC-UFPB- 1989); seguida pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo (CDH-USP-1997); pela Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco (CDHDHC-UFPE-1998), e pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CDH-UFS-1999) [...]. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 166).

No início da década de 1990, criou-se no Brasil uma comissão de trabalho responsável pela elaboração de uma agenda em direitos humanos (como consequência dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena), que culminou com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, contendo linhas e metas de ações que passaram a nortear a atuação do Estado brasileiro no campo dos direitos humanos. Nessa década de anseios pela consolidação da democracia, foi possível a institucionalização dos direitos humanos em cada país da América Latina que antes sofria com as medidas autoritárias da ditadura civil-militar. No Brasil, tal institucionalização aconteceu por meio de normas, legislações e políticas públicas, por isso novos percursos foram traçados para as universidades nas décadas seguintes (TOSI; ZENAIDE, 2016).

No ano de 1996 criou-se, também, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que tomou a iniciativa de realizar o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na Faculdade de Direito da USP, em 1997. Este evento congregou docentes e pesquisadores universitários de várias áreas do conhecimento, gestores públicos e militantes da sociedade civil.

Nesse processo de construção de um compromisso social com os direitos humanos, protagonizado por docentes e discentes universitários juntamente com os movimentos sociais, o tema dos direitos humanos passou a fazer parte do cotidiano acadêmico, seja por iniciativas individuais ou de grupos envolvendo professores, estudantes e técnico-administrativos, principalmente em experiências educativas extensionistas.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a extensão universitária começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, como uma ação de assessoria aos movimentos sociais que estavam emergindo, em lutas contra as desigualdades e violências estruturais (TAVARES, 1997; ZENAIDE, 2013). Assim, conforme pontua Zenaide (2013, p. 140), foi a partir da extensão universitária – que possibilitava o diálogo e envolvimento entre membros da comunidade universitária com os movimentos sociais –, “[...] que o tema dos direitos humanos foi constituindo preocupação do palco universitário, contribuindo com o debate sobre a democracia”.

A dimensão da extensão universitária é considerada pioneira na relação entre a Educação Superior e os direitos humanos quando comparada ao ensino e à pesquisa, pois, como afirma Zenaide (2010), o início da inserção dos direitos humanos nas universidades brasileiras não aconteceu por meio de decretos, leis ou outras normas, mas a partir de experiências concretas de educação popular e resistência. Para Nodari e Ferreira (2008, p. 237): “Historicamente, a atuação da universidade na área dos Direitos Humanos ficou a cargo da extensão, com seu envolvimento com os movimentos sociais e as lutas dos diversos segmentos que sofrem com os processos de exclusão”.

Atualmente, as atividades extensionistas ainda são extremamente importantes na promoção dos direitos humanos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras, principalmente porque a extensão permite o contato entre IES e comunidade local. Como argumentam Tosi e Zenaide (2016, p. 170, grifo nosso):

As universidades públicas (e algumas privadas ou comunitárias) têm desempenhado sua função social de oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura, gerando a formação de sujeitos que reconheçam a si e aos outros como construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social. Ao longo de sua história, a extensão universitária vem testemunhando o compromisso social das universidades com a construção da cidadania democrática.

Cabe pontuar a perspectiva de extensão universitária a que se refere: emprestando o termo utilizado por Zenaide (2013), trata-se de uma extensão cidadã, compatível com o pensamento crítico mobilizado por estudiosos como Santos (2007) e Freire (1992), no sentido de pensar a universidade numa perspectiva emancipadora e contra-hegemônica, associada à ideia de uma extensão universitária realmente comprometida com os direitos humanos, numa concepção intercultural. A perspectiva crítica de educação levanta a possibilidade de conceber a extensão universitária como espaço de disputa entre diferentes sujeitos (coletivos, sociais e institucionais), em que múltiplas vozes dialogam para a aprendizagem mútua entre o saber científico e os saberes e experiências populares, favorecendo a aproximação real entre a sociedade e a universidade.

No ano de 1999, aprovou-se o Plano Nacional de Extensão pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas (FORPROEX)⁵. No Plano, essa perspectiva de extensão cidadã fica evidente:

A extensão universitária vai além da compreensão tradicional de disseminação do conhecimento (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistenciais, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), mas integra os saberes sistematicamente sistematizados, acadêmicos e populares, tendo como consequência, a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. (FORPROEX, 2001, p. 2).

Nas palavras de Zenaide (2013, p. 146), por ser um documento que assumiu a extensão cidadã,

O Plano Nacional de Extensão desencadeou a participação institucional na implementação de projetos e programas da política nacional de direitos humanos, junto com o Ministério da Justiça e da Educação e recentemente com as Secretarias Especiais, dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial e das Políticas para as

⁵ Por seu compromisso social e engajamento com os direitos humanos, o FORPROEX recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos de 2004, como reconhecimento institucional pela Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, na categoria Educação.

Mulheres. Dentre os Fóruns do Ensino Superior, o da Extensão, diferentemente do Fórum da graduação e o da pós-graduação, foi o pioneiro em criar a temática de direitos humanos e uma comissão de direitos humanos coordenando e articulando as experiências, afirmando o compromisso com a consolidação do processo democrático.

O Plano Nacional de Extensão assumiu, portanto, um importante papel no processo de institucionalização dos direitos humanos na Educação Superior, buscando direcionar os programas e projetos às necessidades da maioria da população e aos movimentos sociais.

A comunidade universitária brasileira continua colaborando com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais por meio de atividades de extensão em direitos humanos. Essas ações, vem possibilitando

A democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos para a democratização do Estado e da gestão pública; a assessoria e apoio aos processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 170).

Portanto, pode-se dizer que, ao longo da história, a educação em direitos humanos vem se configurando na Educação Superior brasileira principalmente por meio de ações extensionistas, que articulam e promovem ações de ensino e pesquisa, resistindo às formas de desigualdades e violências social e institucional.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016, p. 172):

O salto da extensão para o ensino da graduação e da pós-graduação em direitos humanos começou a ser protagonizado por universidades tais como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Pelotas-RS (UFPEL), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Pará (UFPA), dentre outras; envolvendo disciplinas optativas ou atividades de extensão (seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão).

A década que iniciou o século XXI foi um período de expansão da Educação Superior em direitos humanos. No ano de 2002 surgiu o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH2), que ocasionou a multiplicação de ações em direitos humanos nas IES. Nessa década de 2000 se disseminaram os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, assim como os Comitês de Educação em Direitos Humanos, as Cátedras e os Observatórios.

Com o lançamento em 2009 do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua terceira versão (PNDH3) e a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 (PNEDH)⁶, várias ações universitárias foram incentivadas pelo poder público, como Seminários, Congressos e encontros de direitos humanos, assim como disciplinas e cursos de educação em direitos humanos, através da Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. No ano de 2007, aconteceu o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, que reuniu universitários, ativistas e autoridades (TOSI; ZENAIDE, 2016).

Tosi e Zenaide (2016) realizaram uma pesquisa sobre o processo de institucionalização dos direitos humanos na Educação Superior no Brasil e teceram considerações sobre a relação entre direitos humanos e Educação Superior a partir de levantamento de dados. De acordo com esses pesquisadores:

A presença dos Direitos Humanos no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES assume diferentes formas institucionais: Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudo, Cátedras, Observatórios ou Centros de Referência, que desenvolvem funções

⁶ Foram lançadas outras duas versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma no ano de 2013 e a outra no ano de 2018 (BRASIL, 2013, 2018).

parecidas e realizam atividades similares. *Todos, de certa forma, se dedicam ao estudo, ao ensino, à pesquisa acadêmica e à intervenção social; ou seja, a pesquisa acadêmica não é desvinculada do engajamento com as questões sociais*, embora alguns órgãos enfatizem ou priorizem mais um ou outro aspecto. A pesquisa indica duas características do processo de inserção dos direitos humanos na educação superior no Brasil: a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 180, grifo nosso).

Assim, é possível notar o seguinte: se no início da trajetória de inserção dos direitos humanos na Educação Superior as atividades envolvendo esses direitos estavam mais restritas à extensão universitária, desde os anos 2000 a Educação Superior em direitos humanos vem passando por um processo de expansão que tem envolvido outras áreas: o ensino, a pesquisa e a gestão. Adentramos a década de 2010 com esse processo de expansão em curso, e observamos que, atualmente, não só a extensão, mas também a pesquisa, o ensino e a gestão vêm constituindo um espaço de práticas interdisciplinares em defesa dos direitos humanos.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITOS HUMANOS: ORIENTAÇÕES PELA ÓTICA DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Citaremos algumas orientações sobre a inserção dos direitos humanos na Educação Superior que foram consolidadas em documentos norteadores da educação em direitos humanos, sem deixar de considerar a responsabilidade das IES e da luta da sociedade civil para que mudanças efetivas aconteçam.

Como afirma Viola (2013, p. 36): “As declarações [planos, diretrizes, programas e outros] são documentos que revelam intenções, respondem a condições históricas específicas e servem como indicadores de projetos políticos e sociais”. Portanto, os documentos já mencionados neste texto (PNDH em suas três versões, o Plano Nacional de Extensão e o PNEDH), bem como outros documentos norteadores e outras políticas públicas de educação em direitos humanos, expressam propostas que dependem das Instituições de Ensino Superior para serem implementadas, “[...] da

mesma forma que os pressupostos dos direitos civis só se efetuem pela pressão da sociedade civil junto ao Estado e o compromisso deste com os princípios da democracia” (VIOLA, 2013, p. 50).

Em nível internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), preocupada com a formação de uma cultura universal dos direitos humanos, instituiu o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), composto por três fases⁷, dentre as quais citamos a Segunda Fase (2010-2014), que confere prioridade à Educação Superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Visando à formação profissional com base nos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH orienta que

As instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. Portanto, o papel da educação em direitos humanos na educação superior torna-se fundamental. (UNESCO, 2012, p. 11).

O PMEDH destaca, ainda, que

A educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui: (a) *direitos humanos pela educação* – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos; (b) *direitos humanos na educação* – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior. (UNESCO, 2012, p. 20, grifos do autor).

⁷ A ênfase da Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2009) foi na Educação Básica. Já a Terceira Fase (2015-2019), dedica-se a reforçar a implementação das duas primeiras fases, e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

Ademais, o texto do PMEDH faz uma advertência que se apresenta da seguinte maneira:

A introdução ou o aperfeiçoamento da educação em direitos humanos no sistema de ensino superior requer uma abordagem holística para o ensino e aprendizagem, integrando objetivos do programa e conteúdos, recursos, metodologias e avaliação. Deve-se ter em vista a sociedade, ou seja, ir além da sala de aula e da instituição de ensino superior e, da mesma forma, construir parcerias entre os diferentes membros da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela. (UNESCO, 2012, p. 14).

A adequação da Educação Superior a esses parâmetros é um dos grandes desafios que esse nível de ensino deve enfrentar no Brasil e no mundo. Por constituírem demandas internacionais, tais parâmetros estão presentes em políticas públicas nacionais (como no PNEDH), na busca pela consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Segundo Viola (2013, p. 51), O PNEDH segue na direção do PMEDH e de outros documentos internacionais, demonstrando “[...] em suas fundamentações teóricas e programáticas que os direitos humanos constituem um campo de conhecimentos que pode ser ensinado e apreendido”. Em outras palavras, tanto o PMEDH quanto o PNEDH sintetizam orientações essenciais às IES que desejam formar na perspectiva dos direitos humanos, demonstrando que uma educação voltada à cultura de paz e, portanto, de respeito aos direitos humanos é possível e alcançável.

Nas palavras de Viola (2013, p. 45), com as quais concordamos,

O texto apresentado pelo PNEDH traz em suas propostas a superação do modelo universitário baseado nos princípios utilitários submetidos aos interesses da economia de mercado e sua passividade em relação à simples reprodução do conhecimento, a submissão da pesquisa aos interesses do grande capital e as práticas assistencialistas realizadas como práticas extensionistas.

Pode-se vislumbrar, pois, a educação em direitos humanos como uma via de mudanças para as IES. O PNEDH sugere que as IES, em

especial as universidades, podem contribuir com a construção de uma forma de pensamento que leve à autonomia da instituição e daqueles que dela participam, especialmente para que a comunidade universitária cumpra com seus compromissos sociais. Essa autonomia, como observa Chauí (2003, p. 12), “[...] deve ser pensada como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”, e não como critério dos chamados contratos de gestão.

O PNEDH propõe caminhos que não limitam as possibilidades de autonomia das universidades:

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (BRASIL, 2018, p. 38).

No que diz respeito à Educação Superior, o PNEDH ressalta que as IES precisam responder ao cenário atual marcado por desigualdades, exclusão social, mudanças ambientais, agravamento da violência, entre outros aspectos que põem em risco a vigência dos direitos humanos. Dentre os objetivos do Plano, estão os seguintes:

Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; [...] orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; [...] *estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados*

para a educação em direitos humanos; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; [...] (BRASIL, 2018, p. 13-14, grifo nosso).

Viola (2013, p. 44-45) explica que o PNEDH, organizado a partir de cinco eixos, “[...] considera que as universidades possuem compromissos históricos com as sociedades que as abrigam e, no caso do Brasil, com o processo de democratização”. No mesmo sentido, porém na interpretação de Zenaide (2010, p. 65), o PNEDH espera da Educação Superior e daqueles que dela fazem parte:

[...] 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 aos 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.

Consideramos o PNEDH um documento norteador na formação de sujeitos que sejam capazes de contribuir no processo de consolidação de uma cultura de direitos humanos. Esta política pública apresenta em seu texto um conjunto de 21 ações programáticas a serem desenvolvidas na Educação Superior, com vistas à implementação dos direitos humanos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Merecem destaque, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), resolução voltada para a organização curricular, que evidencia a transversalidade e interdisciplinaridade que o arcabouço teórico-metodológico deve assumir nas esferas institucionais, abrangendo ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as DNEDH, na dimensão de ensino os conteúdos de direitos humanos devem permear os projetos pedagógicos, podendo ser trabalhados em cursos e atividades curriculares, “[...] por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 16).

No âmbito da pesquisa, para as DNEDH é necessário que haja uma política de fomento e incentivo para a realização de estudos e produção de materiais, bem como para o fortalecimento de núcleos de pesquisa em direitos humanos. Podemos citar como iniciativa, nesse sentido, o edital nº 38/2017, lançado em agosto de 2016, que teve como objetivo estimular e fomentar projetos dedicados à temática da Educação em Direitos Humanos e Diversidades no âmbito das IES, contemplando diferentes modalidades de apoio, como bolsas de iniciação científica, mestrado e pós-doutorado (BRASIL, 2017).

Já na área da extensão, as DNEDH orientam que as atividades devem contribuir para o “[...] fortalecimento dos movimentos sociais na implementação dos direitos e na consolidação da democracia” (BRASIL, 2012, p. 16).

O Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Ministério da Justiça e da Cidadania, lançou, no ano de 2016, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH), uma iniciativa que representa uma grande possibilidade às IES de afirmação do compromisso e responsabilidade com os direitos humanos e o fortalecimento da democracia (BRASIL, 2016). O PNUDH é composto por um Acordo de Cooperação e um Termo de Adesão, documentos destinados às IES ou Entidades Apoiadoras (EAs),

que os subscrevem com a manifestação do compromisso de desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência, de acordo com os objetivos do PNUDH: superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES.⁸

O Acordo de Cooperação resgata todos os principais documentos relacionados aos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, e também aqueles criados pela sociedade brasileira. Além, apresenta dezessete cláusulas contendo os princípios do PNUDH e traz, como Anexo I, o Termo de Adesão, que contém quatro cláusulas, as quais explicitam as responsabilidades das IES e as normas do acordo. O Acordo de Cooperação (que ainda pode ser assinado pelas IES)⁹ entra em vigor imediatamente à sua subscrição pelos partícipes, pelo prazo de cinco anos, prorrogáveis por igual período.

Assim com pontua Pereira (2019), o que se extrai desses documentos, políticas públicas e iniciativas é uma nítida exigência de que os profissionais que atuam na Educação Superior, assim como os estudantes universitários, percebam e assumam os compromissos sociais que circundam as IES, de maneira flexível, sem exclusão dos marginalizados em suas ações. Os documentos são de extrema importância para guiar as experiências em direitos humanos empreendidas pelas IES, tanto é que as ações de aproximação entre Educação Superior e direitos humanos aumentaram de maneira proporcional ao avanço das políticas de educação em direitos humanos.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016), na década de 1990, 14 novos setores de atuação em direitos humanos foram criados nas universidades após a institucionalização do PNDH e, nos anos 2000, década de lançamento do PNEDH, houve multiplicação das iniciativas, uma vez que

⁸ Quando o PNUDH completou um ano, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) promoveu um encontro em Brasília para que as IES que aderiram logo no início à iniciativa pudessem apresentar suas ações e trocar experiências. Segundo informações da Assessoria de Comunicação Social do MEC, em 2017 trezentas e vinte IES participavam do Pacto. Do total, cento e oitenta universidades, centros universitários, faculdades e institutos já haviam concluído a elaboração de seus planos de trabalho nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência. Outras sessenta instituições, aproximadamente, estavam na fase de formação do comitê gestor e outras oitenta encontravam-se na fase de elaboração do plano de trabalho.

⁹ Página de acesso às informações para adesão: <http://edh.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

a pesquisa realizada por tais estudiosos identificou 54 IES com atuação institucional em direitos humanos, número que indica uma forte expansão, com tendência à consolidação da área.

A educação em direitos humanos é um dos objetivos estratégicos traçados para a Educação Superior no Brasil, como pode-se observar pelo Plano Nacional de Extensão (1999), pelos três Programas Nacionais de Direitos Humanos (divulgados em 1996, 2002 e 2010), pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (lançado em 2006, 2013 e 2018) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

No entanto, alguns desafios nos interpelam. Para Tosi e Zenaide (2016), embora tenhamos conquistado espaço em âmbito institucional, com importantes centros acadêmicos de ensino e pesquisa, um desses desafios está na consolidação de uma rede nacional de graduação e pós-graduação em direitos humanos, como área autônoma e interdisciplinar, para que avancemos ainda mais.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Para discutir alguns desafios que a Educação Superior deve enfrentar quando se trata de direitos humanos, Paulo César Carbonari (2013) destaca três palavras: memória, verdade e justiça. Para esse estudioso, a superação dos desafios que envolvem essas três palavras depende mais de ações criativas que possam reconfigurar a formação que acontece nesse nível de ensino, do que de uma decisão de vontade ou de normas vinculantes. Por essa razão, tais desafios são complexos, mas também indicam possibilidades de mudança, pois na medida em que Carbonari (2013) desenvolve suas argumentações em torno de cada uma dessas palavras, aponta para ações concretas que podem dar nova forma à Educação Superior.

No que diz respeito à primeira palavra (memória), a argumentação principal é a de que a formação na Educação Superior tem acontecido muito em prol do futuro, pensa-se no progresso da ciência – mesmo que

isso venha a custar um preço alto à humanidade —, trata-se o tempo como linear e reforça-se a memória como sinônimo de reafirmação pura e simples da tradição.

Nas palavras de Carbonari (2013, p. 83), “[...] o desafio da educação em direitos humanos como memória exige a crítica contundente a todas as formas de esquecimento cínico, aquele que costuma sobrepenalizar as vítimas da história [...] em nome do progresso”. Assim, o autor pontua o desafio e ao desenvolvê-lo já destaca uma possível superação: aquilo que Sacavino (2000) denomina “educar para o nunca mais”, isto é, fomentar ações de cultivo da memória, resgatando o histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e não deixar que acontecimentos do passado e do presente marcados por violações de direitos humanos caiam em esquecimento.

Para falar sobre o segundo desafio, Carbonari (2013) utiliza a palavra verdade, argumentando que a verdade (não absoluta, nem relativa), é constitutiva da afirmação dos conhecimentos e vivências, quando percebida como busca de assentimento e convergência. Assim, é preciso que a Educação Superior seja baseada em uma concepção de racionalidade capaz de lidar com a diversidade dos saberes e da verdade. Esse desafio exige enfrentar o dogmatismo e o relativismo¹⁰, para que se reconheça a diversidade das formas de saber e de verdade como constitutiva da formação de sujeitos de direitos. Sugere-se o desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, considerando-se que “[...] a vigência da ordem dos saberes pelo disciplinamento acadêmico [...] constitui cânones incomunicáveis entre as várias racionalidades e, em consequência, entre os múltiplos saberes” (CARBONARI, 2013, p. 84).

O terceiro desafio foi desenvolvido em torno da palavra justiça, a partir da premissa de que é uma exigência às IES a identificação e reparação das violações de direitos (reparar as vítimas) e, sobretudo, exige-se que os universitários sejam formados para saberem promover e proteger as pessoas

¹⁰ O dogmatismo, segundo Carbonari (2013), inviabiliza as múltiplas possibilidades do saber e da verdade, assumindo uma perspectiva reducionista e cínica. O relativismo, por sua vez, mesmo que pareça reconhecer a diversidade, não a concebe numa visão pluralista, ou seja, não admite qualquer tipo de convergência possível entre saberes e verdades.

e seus direitos, de forma que a dignidade possa fazer parte do cotidiano desses estudantes. A sugestão de Carbonari (2013) é a de que o conceito de justiça perpassa pelas áreas de ensino, pesquisa e extensão, para que sejam áreas dinâmicas de estabelecimento de novas relações.

Essas três palavras e as argumentações que as envolvem, almejam a formação de sujeitos de direitos nas Instituições de Ensino Superior, de forma que a dignidade humana esteja sempre em primeiro lugar, ao invés da busca pelo progresso desenfreado. Na sociedade atual, a ganância cega as pessoas a ponto de levá-las a negar a dignidade humana em prol do acúmulo de bens materiais, por isso a formação é tão importante na tentativa de mudança desse cenário. Nesse sentido, Carbonari (2013, p. 86) traz o seguinte exemplo:

Um arquiteto que não tenha a compreensão do significado da construção do espaço urbano como espaço de disputa e de integração para certos setores e de segregação para as maiorias dificilmente terá condições de trabalhar na perspectiva da cidade como direito e como espaço de exercício dos diversos direitos. É a memória das muitas vítimas das cidades, visíveis e invisíveis, que poderá fazer do ensino, da pesquisa e da extensão, nesta área de conhecimento, um exercício de promoção dos direitos humanos.

Inúmeros outros exemplos podem ser levantados, como um(a) médico(a) que não tem consciência da realidade de vulnerabilidade social das minorias (ou, na verdade, maiorias) e relativiza a vida; um(a) professor(a) que não compreende a educação como um ato político (e nunca de neutralidade) e apenas contribui para a reprodução do *status quo*; um(a) advogado que nega a verdade para ganhar a causa, mesmo sabendo que a verdadeira vítima será injustiçada. Por fim, enfrentar os desafios até então mencionados é investir na realização da dignidade humana como conteúdo intransitivo dos direitos humanos.

Candau e Sacavino (2008) destacam outros três desafios para a Educação Superior em direitos humanos, distintos daqueles levantados por Carbonari (2013), mas com igual relevância nesta discussão. São eles: a desconstrução da visão do senso comum acerca dos direitos humanos; a

polissemia do termo “educação em direitos humanos”; a articulação entre ações de sensibilização e de formação.

Esse primeiro desafio relaciona-se à visão deturpada que reina no senso comum de que os direitos humanos são direitos que protegem bandidos, ideia que acarretou as conhecidas expressões “direitos dos manos” ou “direitos humanos para humanos direitos”.¹¹ É preciso, em primeiro lugar, que haja desconstrução dessa visão, uma vez que não é possível sequer mencionar o conceito de direitos humanos nas IES, quando se pretende iniciar um trabalho nesse sentido, com as pessoas que carregam tais preconceitos.

Assim como colocam Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018, p. 14), tal desconstrução deve assumir a perspectiva de que a ideia central dos direitos humanos diz respeito “[...] à proteção da dignidade da pessoa humana, a defesa do Estado de Direito, associando-se à defesa da democracia e desenvolvimento de uma cultura pautada nos direitos humanos para todos, sem distinção de raça, religião, classe social [...]” ou quaisquer outras diferenças que possam gerar preconceitos e rejeição.

Para Pereira (2019), o contexto de desigualdades e exclusão social, associado à insuficiência da EDH na Educação Básica, contribui para que muitos estudantes cheguem às IES com esses preconceitos sobre os direitos humanos. Para este autor:

*Torna-se imperiosa a desconstrução dessas concepções equivocadas e distorcidas nesse espaço/tempo, já que o ensino superior é o último degrau da escada utilizada para ascender a muitos campos da vida profissional [...]. Desmistificar os direitos humanos e desfazer essa visão distorcida, equivocada e falaciosa, certamente constitui um dos primeiros passos para o início de uma efetiva EDH no ensino superior no Brasil. Ou seja, *para educar em direitos humanos, primeiramente é preciso uma quebra de paradigma, isto é, desvendar e esclarecer aquilo que esses direitos não são, para então começar a construção daquilo que eles verdadeiramente são e representam, e como devem ser compreendidos e atuados.* (PEREIRA, 2019, p. 12, grifo nosso).*

¹¹ Maciel (2018), ao pesquisar concepções de professores de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos, constatou que esse ideário distorcido sobre os direitos humanos está muito presente não só no âmbito do senso comum, como no meio educacional.

O segundo desafio apresentado por Candau e Sacavino (2008) diz respeito à polissemia do termo “educação em direitos humanos”. Sacavino (2009), ao comentar esse assunto, menciona que especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal até os enfoques histórico-críticos, de caráter contra hegemônico. Uma possibilidade de superação desse desafio é que as Instituições de Ensino Superior assumam, e deixem claro, sua concepção de educação em direitos humanos, explicitando o que se pretende atingir com os conteúdos selecionados e com a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) adotada(s).

O terceiro desafio a ser superado, para Candau e Sacavino (2008), é o da articulação de ações de sensibilização e de formação. Para essas autoras, a superação desse desafio está intimamente ligada ao fortalecimento da extensão universitária, pois as ações extensionistas permitem a aproximação das IES com a comunidade local e regional e podem propiciar a dimensão da sensibilização, uma vez que os estudantes podem ter contato com experiências reais, contato direto com vidas que merecem um olhar mais atento por parte da sociedade em geral, especialmente das políticas públicas. Esse desafio refere-se, também, à associação de ações de cursos de curta duração com os programas de formação destinados a possíveis multiplicadores. Nesses cursos, é possível que a dimensão da sensibilização aconteça a partir de estudos de caso (de preferência, casos reais).

Consideramos que existem outros dois desafios interpostos entre a educação em direitos humanos e a Educação Superior: os processos de privatização do Ensino Superior e a mercantilização da universidade pública; e as dificuldades em se democratizar o acesso à universidade. Esses são os maiores desafios que a Educação Superior brasileira deve enfrentar, sem que se esqueça de que a superação é difícil, mas não impossível.

O desafio da democratização do acesso é mencionado por Carbonari (2013, p. 62), que considera que a primeira grande tarefa da Educação Superior em matéria de direitos humanos “[...] está exatamente em garantir acesso, o que inclui política para manter as condições de acesso e ampliá-lo, para que brasileiros(as) tenham esse direito efetivamente realizado.”.

A respeito dos processos de privatização e mercantilização, após realizar um breve resgate histórico sobre o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, Paula (2017, p. 304) afirma que, a partir da Reforma de 1968, esse nível de ensino sofreu “[...] um esmagamento de sua principal atribuição, que é a de oferecer o ensino superior de modo democrático e igualitário, com qualidade [...]”. Na verdade, a Educação Superior “[...] permitiu a expansão do setor privado e não criou a ‘verdadeira universidade’, com a sua proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então alardeada”.

A intensificação das políticas neoliberais na Educação Superior, com propostas de expansão e massificação, aconteceu com a reforma da década de 1990, quando houve aceleração do processo de privatização e diferenciação desse nível de ensino no Brasil, com respaldo da Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹²(BRASIL, 1996). Passou-se a vivenciar de maneira mais acentuada a fragmentação e o aligeiramento da formação, por meio de cursos para tecnólogos, cursos de curta duração, educação à distância, entre outros. Tal reforma da década de 1990 ocasionou o desmonte do setor público e permitiu a proliferação indiscriminada de IES e cursos privados, sem controle de qualidade, apesar das políticas de avaliação da Educação Superior que se multiplicaram nesse período.

Nesse cenário, como pontua Dias Sobrinho (2010, p. 1.225), vem prevalecendo na atual sociedade a concepção de educação-mercadoria, em contraposição à educação como bem público, dever de Estado e direito do cidadão. Somente a partir da concepção de educação como bem público, “faz sentido falar em democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social”. Por esse motivo é que a questão da democratização do acesso (que se configura como mais um dos desafios discutidos neste texto) está vinculada à tentativa de frear o crescimento da privatização da Educação Superior e da mercantilização da universidade pública.

¹² Luiz Antonio Cunha (1979), já apontava, na década de 1980 do século passado que, historicamente, as políticas para o ensino superior no Brasil oscilam, de tempos em tempos, entre um polo de liberalização da criação de vagas e cursos superiores, e o polo oposto, denominado pelo autor de políticas de contenção da expansão do ensino superior, por meio da proibição temporária da abertura de novas vagas e cursos de educação superior.

Paula e Silva (2012, p. 7), partem do princípio de que

[...] a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação.

Em outras palavras, para que haja efetivamente democratização do acesso à Educação Superior, é preciso que se considere não apenas a dimensão do ingresso, mas também a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão na Educação Superior das camadas subalternizadas histórica e socialmente.¹³

Como afirma Chauí (2003, p. 6), esse contexto de reformas e avanço das políticas neoliberais passou a tratar a educação (assim como a saúde e a cultura) como um serviço não exclusivo do Estado, fato que significou

[...] a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

A universidade pública sempre foi uma instituição social, “[...] uma ação social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Com

¹³ A chamada “Lei das Cotas” (Lei nº 12.711/2012) (BRASIL, 2012). reserva 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, sejam cursos regulares ou na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). As demais vagas permanecem no sistema de concorrência universal. Assim, essa lei se constitui em um exemplo efetivo de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro para as camadas sociais menos favorecidas.

a mudança de concepção, isto é, concebendo-se a universidade como organização operacional – e não mais como instituição social –, assume-se uma visão de prática social determinada de acordo com um conjunto de meios administrativos, operações e estratégias (como planejamento, controle, competência e êxito), para a obtenção de objetivos particulares. Uma organização operacional não tem como premissa a discussão ou questionamento de sua própria existência, de sua função e papel quanto à luta de classes. Essa premissa, no entanto, é crucial para uma instituição social (CHAUI, 2003).

É nesse sentido de defesa da universidade enquanto instituição social, que Piovesan (2005) destaca a necessidade de se resgatar o potencial ético e transformador das universidades, na construção de uma forte cultura de direitos humanos, por meio de todas as dimensões acadêmicas, ou seja, por meio do ensino (como transmissão do saber), da pesquisa (como produção do saber) e da extensão universitária (como intervenção social).

Quanto ao ensino, pode-se fortalecer espaços já existentes e criar outros espaços para interlocução e atuação articulada e integrada entre as diversas experiências. Nesse sentido, pode-se discutir sobre conteúdos programáticos das disciplinas de direitos humanos, sobre bibliografia, metodologia, linhas de pesquisa adotadas, buscando um eixo comum para cursos de curta duração, disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação e para a inserção interdisciplinar dos direitos humanos na formação universitária.

No âmbito da pesquisa, também se faz necessário inaugurar um espaço capaz de estimular, fomentar e aglutinar a produção científica na área dos direitos humanos. Nesse sentido, pode-se visitar a agenda de direitos humanos do hemisfério sul, para que sejam identificadas as principais demandas e prioridades. Nas palavras de Piovesan (2005, p. 79-80), a título de exemplo, destacam-se na agenda “[...] temas afetos aos direitos econômicos, sociais e culturais [...]; a pobreza como violação de direitos humanos; o direito ao desenvolvimento, dentre outros, considerando o padrão de desigualdade estrutural e violência sistêmica que alcança a região”.

Quanto à extensão universitária, aqui entendida como intervenção social, Piovesan (2005, p. 80) aponta para a necessidade de estreitamento da comunicação e troca entre universidades e sociedade civil, no que tange às demandas sociais concernentes à proteção, à promoção e à defesa dos direitos humanos. No sentido de fortalecer a intervenção social em matéria de direitos humanos, formula-se a proposta de criar centros/polos de excelência em direitos humanos, com os seguintes objetivos: “Fomentar a litigância em direitos humanos, com a perspectiva voltada à intervenção e à transformação social; estabelecer uma dinâmica de articulação e interação entre estes polos regionais, viabilizando o intercâmbio docente e discente” (PIOVESAN, 2005, p. 80).

Vê-se que Piovesan (2005) é uma das pesquisadoras que levantou propostas e possibilidades de avanço para a educação em direitos humanos nas IES do Brasil e, para tanto, utilizou como critério os três objetivos centrais desempenhados pela universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Almeja-se, pois, que a educação em direitos humanos perpassasse por todas as atividades acadêmicas da Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos conquistaram um bom espaço institucional na Educação Superior a partir da década de 1980, mas ainda não são concebidos pelas comunidades universitárias da maneira como seria o ideal: enquanto eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão, que parta cada vez mais das necessidades reais da sociedade; promova estudos que sirvam de subsídios para a sala de aula e para a intervenção social, tanto no campo da formação quanto da assessoria; e promova outras formas de intervenção social junto aos movimentos sociais e às entidades públicas.

Consideramos que, para que o eixo da educação em direitos humanos se fortaleça e se consolide na Educação Superior brasileira, a realidade na qual cada IES está inserida deve ser um ponto de partida e de chegada, como um objeto permanente de preocupações a ser pesquisado, discutido e transformado por meio do diálogo entre as IES e a sociedade civil.

As orientações dos documentos internacionais e das políticas públicas para a educação em direitos humanos revelam que a EDH encontra um lugar próprio na Educação Superior, visto que as IES, principalmente as universidades, possuem especificidades favoráveis à consolidação de uma cultura de direitos humanos, como a produção, disseminação e crítica de conhecimentos. A explicitação de ações concretas por parte desses documentos, nas quais se traduz o fazer educativo como compromisso individual e coletivo dos profissionais e estudantes que fazem a Educação Superior, serve para mostrar que os caminhos estão abertos e as possibilidades põem-se como exigências criativas.

Apesar de serem inúmeros os desafios que se deve ainda enfrentar para que a educação em direitos humanos seja inserida nas Instituições de Ensino Superior de maneira efetiva, já existe uma trajetória histórica sólida, tanto no plano nacional quanto no internacional, de defesa da educação em direitos humanos, por parte de pesquisadores, militantes, movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs). Por isso, é possível encontrar um campo consolidado de estudos teóricos que versam sobre a educação em direitos humanos, e pode-se abstrair desses estudos possibilidades para a Educação Superior. Desafios existem, mas é preciso que nos posicionemos diante deles como fatores a serem superados, e não como entraves e dilemas que dificultam e até impossibilitam a transformação.

A universidade pública, quando concebida como instituição social, mantém uma relação simbiótica entre o interno e o externo, ou seja, entre o que ocorre dentro dela mesma e no interior da sociedade. Mas, essa relação não ocorre sem o filtro característico das universidades: a autonomia. Essas instituições podem, pois, assimilar de forma crítica as demandas e influências externas, produzir conhecimentos em parceria com a comunidade – buscando que esses conhecimentos retornem à sociedade – com claro respeito aos direitos humanos. Podem, ainda, ofertar formação na perspectiva dos direitos humanos e ser, pois, um locus de desmistificação da ideia de que os direitos humanos servem apenas a uma parcela da sociedade.

Seguindo esse raciocínio, uma possibilidade de superação de desafios mais complexos que se sobrepõem à Educação Superior, reside na mobilização de ideias e ações que possam acarretar o resgate da essência da universidade pública como instituição social. As universidades públicas, gratuitas e de qualidade são socialmente referenciadas, uma vez que são elas as “[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, p. 15).

Considerando-se que são as universidades as instituições que carregam como premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e sabendo-se que as atividades de extensão cumpriram (e cumprem) um papel significativo na aproximação entre a Educação Superior e os direitos humanos, pode-se dizer que essas instituições precisam ser pioneiras na efetividade da educação em direitos humanos, de modo que outras IES tenham exemplos que possam ser seguidos e sirvam de parâmetro para que haja multiplicação das ações na perspectiva da EDH.

O que se espera da Educação Superior é que os direitos humanos sejam trabalhados nas IES como eixo norteador de todas as ações, e consideramos que essa construção só é possível em uma sociedade organizada democraticamente, com participação das diferentes camadas sociais, para que se alcance em conjunto o objetivo de um desenvolvimento científico, econômico e cultural que contribua para garantir a dignidade humana, entendendo e respeitando as pessoas como sujeitos de direitos, em suas diversidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S.; CARDIA, N. A Universidade e os direitos humanos. *In: MARCÍLIO, M. L. A Declaração Universal dos direitos humanos: sessenta anos: sonhos e realidade.* São Paulo: USP, 2008. p. 182-203.

BARNETT, R. *Claves para entender la universidad em una era de supercomplejidad.* Girona: Pomares, 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* 2. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2018.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça e Cidadania. *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC/MJC, 2016. Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Educação em Direitos Humanos e Diversidades*. Brasília, DF: SECADI/CAPEs, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/24082017-Edital-38-2017-SECADI-Capes-EDH-Diversidades.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

CANAU, V.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2008. p. 68-83.

CARBONARI, P. C. O sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, A. M. M. (org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 61-92.

CASTELLS, M. Prólogo. In: MOLES PLAZA, R. *Universidad S. A.?: público y privado em la educación superior*. Barcelona: Ariel, 2006. p. 9-15.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1979.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

DIBBERN, T. A.; CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176658.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACIEL, T. S. *Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil*. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

NODARI, E. S.; FERREIRA, L. F. G. F. Direitos humanos: o papel da extensão na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (org.). *Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 229-240.

OLGUIN, L. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, M. de N. T. et al. (org.). *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 109-129.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 201-3015, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

PAULA, M. F. C.; SILVA, M. G. M. Introdução. In: PAULA, M. de F. C.; SILVA, M. G. M. (org.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate*. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 7-20.

PEREIRA, L. M. A educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro. In: PEREIRA, L. M. (org.). *A educação em direitos humanos na América Latina: atualidade, desafios e perspectivas*. Birigui: Boreal Editora, 2019. p. 1-26.

PIOVESAN, F. Educação em direitos humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. (org.). *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 71-81.

RODINO, A. M. Visión y propuestas para la región. In: UNESCO. *La educación en derechos humanos en la América Latina y el Caribe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/Unesco, 2003. p. 53-70.

SACAVINO, S. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SANTOS, B. S. Por uma nova cultura política emancipatória. In: *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 51-82.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: SIME, L. (org.). *Educar en Derechos Humanos: reflexiones a partir de la experiencia*. Lima: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1991.

TAVARES, M. G. M. *Extensão universitária: novo paradigma de univervisdade?* Maceió: Edufal, 1997.

TOSI, G. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. In: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* (org.). *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 22-41.

TOSI, G.; ZENAIDE, M. N. T. A Formação em Direitos Humanos no Ensino Superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios. In: RODINO, A. M. *et al.* (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 163-219.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 2ª Fase*. Brasília, DF: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012.

VIOLA, S. E. A. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-62.

ZENAIDE, M. N. T. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-176.

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.

ESTADO DE EXCEÇÃO E TÁTICAS GUERREIRAS: O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

*Luís Antônio Francisco de Souza*¹

*Carlos Henrique Aguiar Serra*²

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem girado em torno do duplo processo de militarização das forças policiais e de policialização das forças armadas, que vem dominando o cenário institucional brasileiro nas últimas décadas. Embora o estudo sobre a relação entre militares e política, cuja marca mais distintiva seja o conluio militar/civil que levou ao golpe de estado em 2016, seja muito importante, o presente trabalho se inscreve mais na discussão sobre estratégias e táticas militares, adotadas na segurança

¹ Doutor em Sociologia. Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp, Marília.

² Doutor em História. Docente do Departamento de Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFF.

pública. Mesmo porque, polícia e segurança pública têm sido campos de interesse militar e, de certa forma, esteios do militarismo no país. Para nós, o cenário atual de militares assumindo o poder máximo da nação, e com isto produzindo crises sem precedentes, constitui o ápice do processo mais amplo de militarização.

A nossa proposta de análise leva em consideração a noção de estado de exceção de Giorgio Agamben (2004), na medida em que nos interessa mostrar que as intervenções militares na segurança e na política correspondem ao processo de normalização do militarismo como forma de governo. O governo militar é caracteristicamente um governo de exceção, pois subverte a lógica do governo civil presente em nosso direito constitucional. E isto fica mais claro quando observamos que a militarização traz consigo limitações de direitos, legitimação da violência do estado e conluio entre militares e o crime organizado. Trata-se, como pretendemos demonstrar neste trabalho, da estratégia permanente de construção de um inimigo a ser abatido, dentro da lógica da guerra, da legitimação do confronto armado e da ocupação.

A sociedade brasileira, historicamente, construiu uma estrutura política e econômica de distribuição desigual de poder e de riquezas. Em grande parte, esta estrutura só foi possível em razão de altos padrões de exploração do trabalho e de elevados níveis de desigualdade, refletidos num judiciário seletivo e numa polícia violenta. O processo de transição da ditadura militar ao Estado de Direito, iniciado em 1985, não foi capaz de desmilitarizar a polícia e não impediu que os militares se imiscuissem na política e na segurança pública. Este processo de ocupação de espaços importantes no governo brasileiro pelos militares, que é um dos efeitos mais evidentes do processo de militarização, não foi um fenômeno repentino nem casual. Os militares já vinham ocupando cadeiras no legislativo nacional, mas, desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, eles estão ocupando posições em várias instâncias do executivo e judiciário, tanto no âmbito federal como estadual, reforçando também sua posição estratégica no Gabinete de Segurança Institucional, no Ministério da defesa, na infraestrutura, sobretudo, nas comunicações e na segurança

pública³. Além disso, os militares estão ocupando posições nas empresas estatais, nas fundações e autarquias nacionais⁴. O número de militares no governo federal no presente tem superado a presença de militares no governo durante a ditadura militar. E todos os dados e pesquisas apontam para o recrudescimento da militarização no país (CASTRO, 2018; KUHLMANN, 2007).

A tomada de poder pelos militares ocorreu no rastro da intervenção militar no RJ, autorizada pelo governo Temer, em fevereiro de 2018. O contexto alegado para a intervenção foi a suposta falência das instituições policiais para a manutenção da ordem e da segurança públicas⁵. Durante os 30 anos do Estado de Direito no país, houve um aumento do clamor por mais segurança, mais rigor na punição do crime e por penas mais longas. Uma ampla gama de medidas foi adotada para aumentar a capacidade do estado no controle do crime e da criminalidade. A lista de medidas é grande e indica a tendência do Brasil pela adoção da estratégia da exceção como mecanismo de controle social violento⁶. A produção do encarceramento em massa, com suas características excludentes e violentas, é um dos indicadores da ênfase punitiva que liquida direitos e garantias constitucionais. Assim, a experiência brasileira indica o fortalecimento de agendas conservadoras na área da segurança, aliando o sistema penal e policiamento militarizado na gestão cotidiana da chamada violência

³ Cf. https://oglobo.globo.com/brasil/desde-inicio-do-governo-bolsonaro-41-militares-assumiram-postos-chave-23386718?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O%20Globo. Acesso em: 29 mar. 2021. Nas eleições gerais de 2018, os militares foram eleitos em massa e ocuparam espaço nos estados e nas assembleias legislativas. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁴ Cf. https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/militares-ja-se-espalham-por-21-areas-do-governo-bolsonaro-de-banco-estatal-a-educacao.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR36pEG23Dp0OB_WbS8HRR0oNI4gj9HAcIcpoqUaAXq5Y5-rd-o3meGbN18. Uma das novidades deste novo processo de ocupação dos quadros da administração pública por militares, num momento de alegado ajuste fiscal e limitação de recursos públicos para a saúde e educação, é que eles receberam aval para acumular os cargos com os soldos da ativa. Não se pode esquecer que os militares receberam reajustes de seus proventos e ficaram de fora da reforma da previdência social, reforma esta que foi rígida para os trabalhadores brasileiros. Acesso em: 29 mar. 2021.

⁵ Cf. Observatório da Intervenção: <http://observatorioidaintervencao.com.br/>

Lei de crimes hediondos, prisões de segurança máxima, redução da maioridade penal, liberalização da posse de armas, pena de morte, não punibilidade da violência policial, guerra às drogas, criminalização de movimentos sociais, toque de recolher, sistemas ampliados de vigilância e controle, condomínios fechados, privatização da segurança, poder de polícia para guardas municipais e para militares, maior presença militar na segurança. Este é o quadro de propostas conservadoras que desviou a democracia brasileira de agendas inclusivas típicas da luta histórica dos movimentos sociais por cidadania (SOUZA; SERRA, 2020).

urbana⁷. Aos poucos uma semântica militarizada acaba sendo imposta ao discurso das políticas públicas: cerco, sítio, ocupação, incursão, invasão, operação, intervenção para citar os mais comuns (CALDEIRA, 2001; MACHADO DA SILVA, 2008; TELLES, 2011; SILVA, 2018). Trata-se, portanto, da construção meticulosa e refletida da adoção de discursos, ações, mecanismos e táticas de exceção condizentes com a lógica da guerra híbrida (LEIRNER, 2020)⁸. Estas estratégias não fazem distinção entre legalidade e ilegalidade, agências públicas e privadas, estado e empresas, governo civil e governo militar. Dentro deste amplo escopo em que polícia e militares, segurança e defesa se confundem, incluem-se as ações de grupo paramilitares, como as milícias, que cometem chacinas a mando de comerciantes e de políticos⁹.

Agamben (2004a) demonstra que o Estado de Direito produz e depende das exceções. O estado de exceção é ao mesmo tempo uma configuração da institucionalidade jurídica e uma tática geral de governo das multiplicidades sociais emergentes. Ele reforça o aparato autoritário-repressivo dentro da lei ao mesmo tempo em que torna ambígua a fronteira entre legalidade e ilegalidade. O estado de exceção é, então, o espaço político em que a violência se torna justificável mesmo quando fere diretamente a norma legal porque permite que os mecanismos de guerra sejam acionados (AGAMBEN, 2004a, 2004b). Tendo como parâmetro analítico estas premissas do estado de exceção, podemos afirmar que, no interior do dispositivo da gestão militarizada, há a pretensão da preeminência dos militares na gestão da força e dos riscos.

⁷ O fenômeno do conservadorismo no meio militar não é novo, mas é preciso refletir sobre o sentido contemporâneo de missão dos militares como salvadores da pátria, que pode, por que não, estar articulado com o cruzadismo das igrejas neopentecostais. Afinal, estamos vendo a conversão em massa de policiais e de militares às designações evangélicas mais fundamentalistas (MOTTA, 2018).

⁸ Estamos usando o conceito de guerra híbrida na medida em que identificamos na militarização expressão da adoção de táticas de guerra assimétrica, de guerra psicológica, de guerra cultural, de guerra por outros meios, presentes na doutrina dos militares brasileiros; e isto vem ocorrendo desde o golpe de 1964, mas tem se intensificado a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Evidentemente, a guerra híbrida se articula com a adoção de estratégias de *lawfare* pelo Ministério Público e pelo Judiciário nacionais, como extensão da guerra imperial ao país por meios políticos, midiáticos e de guerra (ESCOBAR, 2016).

⁹ As chacinas estão inseridas no contexto da gestão militarizada e ilegal da violência no Brasil: <http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/chacinas-brasil/chacinas-brasil-10.htm>; o mesmo vale para as milícias: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/21/politica/1469054817_355385.html; e, talvez, para o chamado tribunal do crime: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,policia-prende-17-do-pcc-em-tribunal-do-crime,10000003679>. Acesso em: 29 mar. 2021.

E nesse sentido não há contradição entre a politização da morte, cuja especificidade encontra-se na doutrina militar, e a estratégia biopolítica, porque, afinal, os militares se consideram especialistas em logística de objetos, fronteiras, territórios e de pessoas (FOUCAULT, 1999). O poder de morte e de destruição é central nas estratégias de governo militar, e tomamos como exemplo destes dois aspectos a (má)gestão do governo federal em relação à pandemia do coronavírus e os efeitos econômicos de seu projeto de poder. As intervenções militares, compreendidas na prerrogativa do poder soberano de decretar a exceção durante guerras, agora são acionadas nas ações de segurança pública e nas ações políticas de uma forma geral. Sendo assim, matar é parte integrante e de um dispositivo de controle da vida daqueles que merecem viver a custo do massacre de quem deve morrer. Trata-se, portanto, de uma política genocida, ancorada num dispositivo militarizado, que potencializa em larga escala a dialética trágica do “fazer viver e deixar morrer” e “fazer morrer e deixar viver” (FOUCAULT, 1999)¹⁰.

O governo da população e a gestão da vida tornam aceitáveis os altos custos das mortes como estratégia de segurança e de gestão de riscos. Importante, neste sentido, lembrar que a violência do estado e as formas mais sutis de gestão econômica de riscos não são excludentes. As sociedades ocidentais, na esteira do desmantelamento do estado de bem-estar social, têm investido no modelo de controle social pelo encarceramento, pela guetização de grupos sociais, pela vigilância high-tech disseminada e pela violação sistemática dos direitos de cidadania (BECK, 2010; GARLAND, 2008; ZUBOFF, 2021; WACQUANT, 1999). O presente texto defende que estas características não entram em contradição com o modelo militarizado da segurança. As políticas de segurança de caráter repressivo podem ser consideradas como extensões da guerra na vida social por meio de uma violência considerada legítima.

Concordando com teses mais amplas sobre a relação entre neoliberalismo, capitalismo de plataforma e estado de exceção, podemos

¹⁰ Os altos índices de letalidade pela polícia e a constante campanha para aumentar seu poder de morte, bem como a isenção de culpabilidade de policiais julgados diante do júri demonstram o grau de legitimação do estado de guerra permanente em que a morte do “bandido” é justificável em qualquer circunstância. Nos termos de Agamben (2004a), o inimigo, o bandido, é matável, porém, não sacrificável.

pensar num novo urbanismo militar: tratar a cidade como praça de guerra e utilizar táticas e estratégias de combate ao terror como paradigma para lidar com as ameaças. As cidades brasileiras não são palco de uma guerra convencional, mas de inúmeras táticas de uma guerra “assimétrica” ou “híbrida”. Ou seja, não se trata do emprego da força militar máxima para conter desordens e desordeiros, mas táticas de vigilância, controle de acesso, checagem de fronteiras, ocupação territorial, controle digital de identidades, numa espécie invasiva de guerra de guerrilha, em que não há igualdade entre os combatentes. Ao mesmo tempo, esta guerra não apresenta um vencedor e ela nem cessa com um armistício. Trata-se, sem dúvida, de uma guerra permanente a percorrer todo o tecido social (FOUCAULT, 1999; GRAHAM, 2016).

MILITARIZAÇÃO DA SEGURANÇA E GUERRA PERMANENTE

Com os militares no poder, a face mais evidente do estado de exceção se revela: limitação do acesso livre à informação e desvirtuamento do escopo da Lei de Acesso à Informação¹¹. Desde fevereiro de 2018, foi iniciada a prática de sigilo sobre as ações dos militares na intervenção do RJ, por meio do Gabinete da Intervenção¹². Senão sigilo total, ao menos falta de informação e dificultar acesso à informação são as práticas correntes. Na esteira deste processo de militarização do governo brasileiro está um revisionismo histórico que tenta impor a leitura da caserna de que 1964 não foi um golpe de estado. As razões para isto não são apenas uma discussão de caráter acadêmico. Trata-se da legitimação da violência dos militares durante a ditadura, começando já com a restrição às Comissões da Verdade e seguindo na direção de autorizar o poder de morte das polícias militares, colocando excludente de ilicitude para os casos de mortes cometidas por policiais; além disso, a estratégia discursiva é minimizar a gravidade das práticas de tortura no país¹³.

¹¹ <http://www.politicalivre.com.br/2019/01/governo-amplia-rol-de-comissionados-que-podem-tornar-ultrassecritos-dados-publicos/>. Acesso em 29/03/2021.

¹² https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/16/politica/1518809925_167595.html. Acesso em: 29 mar. 2021.

¹³ Todos os regimes políticos que fazem uso de mecanismos de exceção colocaram a prática da tortura em uma centralidade não apenas como forma de provocar terror, mas também como mecanismo inquisitorial de justiça.

A principal corporação policial do país, responsável pelo policiamento ostensivo e preventivo, é organizada militarmente. Embora ela seja subordinada ao governo civil dos estados, no limite, responde ao Exército brasileiro e pode ser mobilizada em situação de exceção. Com este estatuto militar, os crimes cometidos pelos policiais militares, em funções de policiamento, são definidos como crimes militares e, portanto, como transgressões disciplinares, submetidas a um código, a um processo e a uma justiça militar próprios, típicos de estado de exceção (SOUZA, 2012).

As competências institucionais da polícia e das forças armadas são diferentes. Zonas de fronteira sempre existiram e continuam existindo nos dias atuais. A polícia tem o papel de manter a ordem pública e a paz social, trabalhando contra o crime e na gestão dos conflitos sociais de forma permanente e com vigilância constante. Mas o exército, de outra forma, procura tem a função de manter a soberania contra a agressão e intervenção de um inimigo externo. Neste sentido, as duas instituições pretendem garantir o monopólio estatal da força física por meio do uso legal, autorizado e proporcional das armas (NÓBREGA JUNIOR, 2010; ZAVERUCHA, 2005)¹⁴. O dispositivo de segurança militarizada apela para os símbolos de poder militar, para a metáfora da guerra permanente ao inimigo interno e para a necessidade crescente de recursos financeiros disponíveis, bem como para a suspensão de direitos para consecução de seus objetivos¹⁵.

Os limites entre guerra e paz se tornaram indiscerníveis, pois a guerra híbrida implica uma passagem permanente de mecanismos de guerra que sustentam a paz e mecanismos de pacificação que são armados. O exército brasileiro aprendeu isto a partir do uso sistemático das chamadas Garantias

https://blogdadcidadania.com.br/2018/11/novo-comandante-do-exercito-reclama-de-preconceito-contra-tortura/?fbclid=IwAR0YcKeEjiYrq7P1Q4hE_wMBTrQk3vUjP-z8NXH9EKiZQCz0RHk12oOBiY8. Acesso em: 29 mar. 2021.

¹⁴ Nos debates sobre polícia dos anos 1960-1990, a polícia é caracterizada pelo uso da informação e pelo contato com o cidadão. O uso da força não era o tema que mais chamava a atenção, com algumas exceções (BAYLEY, 2001). A partir dos anos 2000, as polícias em quase todo o mundo mais parecem forças militares de ocupação.

¹⁵ Autores e pesquisadores internacionais insistiam na adoção de modelos civis e de gerenciamento tecnológico da segurança, mesmo após os ataques de 11 de setembro de 2001. Mas não há contradição entre militarização e securitização. Os militares fazem controle eletrônico de acesso aos espaços urbanos, vigiam populações, checam documentos, fazem a gestão de centros de inteligência no combate ao crime e à insegurança. A segurança dos grandes eventos é parte desta estratégia híbrida (AZZI, 2017; BAYLEY, 2006; JOHNSTON, SHEARING, 2003).

da Lei e da Ordem (GLO), que abriram espaço para a intervenção militar na segurança pública. E este aprendizado técnico e político se aprofundou durante a vigência da missão da ONU no Haiti, com a coordenação de generais brasileiros que depois vão tomar papel decisivo no golpe de estado e no aprofundamento da militarização da segurança e do poder político. A guerra tornou-se um grande empreendimento de segurança e de gestão de risco enquanto a paz tornou-se objeto de intervenção e ocupação armada. A cidade agora passa a estar permanentemente ocupada, como praça de guerra, tendo como justificativa a “guerra às drogas” e a guerra a um suposto terrorismo das ações políticas das esquerdas. É preciso lembrar que os militares brasileiros sempre aderiram às teses da necessidade da intervenção na cena política em razão de uma suposta superioridade moral dos militares em relação aos civis. A intervenção, assim, é um mecanismo essencialmente militar, é a ponta de lança de um dispositivo geral de segurança militarizado e armado¹⁶.

A segurança pública não é em sua essência militar. Mas, os estados de violência requerem respostas militarizadas para vigilância externa e interna, sendo assim, os limites entre guerra e política se esfumaram totalmente: agora, trata-se de uma multiplicação da noção de território para além dos limites dos estados nacionais tradicionais: as fronteiras se ampliaram e se tornaram virtuais em certa medida, mesmo porque, segundo das doutrinas militares contemporâneas, os estados, usando suas forças de terra, mar e ar, devem projetar esta força para além e aquém de seus territórios. O paradigma da guerra neste novo formato em que não há mais distinção entre território nacional e internacional e entre inimigo interno e externo é, evidentemente, os EUA. Em certa medida, a segurança pública torna-se supraestatal e a guerra, local. As forças policiais tornam-se extensões das forças armadas e, cada vez mais, a segurança interna demanda estratégias de defesa (GROS, 2006). De uma certa forma, então, as disputas de fronteiras territoriais, com todas as suas estratégias e táticas de manter o inimigo acuado em seu território, quer pelo poderio das armas, quer pelas técnicas de vigilância informacional, foram incorporadas na vida

¹⁶ Por esta razão, nos acostumamos com a linguagem militar para vários aspectos da vida social e urbana: guerra às drogas; guerra às doenças; combate de pragas urbanas; extermínio de insetos; combate à violência; guerra ao terror. Agora, bater continência parece estar se tornando parte do protocolo nas agências governamentais.

cotidiana das cidades e dos estados, numa expansão sem limites da guerra ao terror e da guerra às drogas. Gradualmente, as democracias passaram a ser colonizadas por meios militares e os cidadãos se acostumaram ao desfile permanente de armas e controles de acesso.

Aliás, os interesses das corporações que se beneficiam da guerra permanente ganham mais importância nas casas legislativas do que as organizações da sociedade civil. Assim sendo, as noções conceituais e as práticas que envolvem “guerra” e “paz” não são mais contraditórias, elas se tornam indiferenciadas e podem ser fundidas na expressão “paz armada”. Se a paz armada era um momento intersticial e, portanto, uma situação de exceção, no cenário atual, a paz armada tornou-se norma, fazendo parte dos discursos de legitimação da normalização do estado de exceção. Esta premissa é sustentada porque na contemporaneidade há um recrudescimento dos discursos e práticas de ódio que tem por paradigma uma perspectiva que dissemina a punição violenta e a militarização, engendrando a lógica bélica e a do “inimigo” a ser abatido ou neutralizado. A militarização e o estado de exceção dependem da fabricação de um inimigo, dentro de uma construção imaginária de uma sociedade dividida entre eles e nós. As estratégias letais do Estado e de suas instituições que exercem o monopólio da violência produzem cotidianamente a engrenagem bélica da ocupação do território e do extermínio das ameaças (CRUZ, 2017; LEITE, 2012; LEIRNER, 2020; OLIVEIRA, 2014).

INTERVENÇÃO MILITAR COMO ESTADO DE EXCEÇÃO

O centro da argumentação deste trabalho vem sendo desenvolvido em outros artigos de forma mais detida. No presente momento, apenas faremos uma retomada do argumento para justificar a tese aqui proposta de um estado de exceção militarizado no Brasil com um duplo aspecto: militarização da segurança como parte de um projeto mais amplo de intervenção no poder político (SOUZA; SERRA, 2020). A base empírica para a análise é o modelo de ocupação de territórios e intervenção ostensiva no Rio de Janeiro, instaurado pela intervenção federal militar do ano de 2018. A intervenção, neste sentido, não apenas serviu de laboratório para

medidas repressivas e violentas de segurança, como também foi um teste de legitimação da gestão militarizada da segurança pública. Ao longo da última década, o estado do Rio de Janeiro recorreu às forças armadas pelo menos 12 vezes. Nos últimos anos, as forças armadas passaram a desempenhar atividades policiais como revistar pessoas, veículos, embarcações e deter pessoas em áreas de fronteira.

Os militares nunca deixaram o espaço da política e ainda ocupam posições importantes na burocracia estatal, nos três níveis de governo (NOBREGA JUNIOR, 2010)¹⁷. As forças militares brasileiras desempenharam papel na estabilização social e política do Haiti. A segurança dos grandes eventos internacionais foi planejada e contou com a presença ostensiva das Forças Armadas (AZZI, 2017). Desde as intervenções militares da Rio-92, são constantes os apelos aos militares para garantir a segurança, como ocorreu em 2014, na Copa do Mundo e em 2016 nas Olimpíadas do Rio de Janeiro. As intervenções foram normatizadas e normalizadas por meio das chamadas GLO (Garantias de Lei e Ordem). As ações para “Garantia da Lei e da Ordem” são previstas no artigo nº 142 da Constituição Federal e são regulamentadas pela lei complementar nº 97, de 1999, e pelo decreto presidencial 3.897, de 2001. Segundo a legislação, essas ações preveem a utilização das Forças Armadas em situações em que houver o entendimento que as forças policiais locais não são mais capazes de lidar com uma determinada crise (BOTELHO, 2020; SILVA, 2018)¹⁸.

A intervenção militar de fevereiro de 2018 caminhou nesta direção: foram realizadas 360 operações e foram empregados 170.000 militares¹⁹. A entrega do comando da segurança do RJ aos generais do Exército foi um movimento de fortalecimento do militarismo no país. Estas estratégias de

¹⁷ Cf. <https://www.opendemocracy.net/democraciaabierta/manoela-miklos-tomaz-paoliello/militariza-o-da-seguran-p-blica-no-rio-e-em-todo-o->. Acesso em: 29 mar. 2021.

¹⁸ Rio de Janeiro chama o exército pela 12ª vez em dez anos. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/07/29/rio-chama-exercito-contra-violencia-pela-12-em-10-anos-virou-rotina.htm>. Acesso em 29 mar. 2021.

¹⁹ Orçamento da intervenção foi da ordem de 1,2 bilhões. O Gabinete da Intervenção gastou 6% do total. Em números, foram gastos cerca de R\$ 72 milhões, dos quais R\$ 61 milhões foram destinados às Forças Armadas. Já a aplicação dos recursos nos órgãos de segurança pública estadual ficou limitada a cerca de R\$ 9,5 milhões. Ou seja, a intervenção também foi uma forma de aumento indireto do orçamento militar. <http://observatorioidaintervencao.com.br/>.

intervenção ficam patentes a cada incursão das forças policiais da exceção, como foi o caso da prisão de mais de 150 pessoas num pagode sob a justificativa de se tratar de uma festa de milicianos (Folha de São Paulo, 22/04/2018). Durante o ano de intervenção, que seguiu a tendência de maior presença de militares a segurança do RJ, mas sem resultados importantes em termos de segurança para as comunidades controladas pelo tráfico e pelas milícias, o candidato dos evangélicos foi eleito para governador do estado e o candidato dos militares foi eleito à presidência da república, com ampla margem de votos²⁰.

Sondagens anteriores já demonstraram o crescimento da presença das milícias no Rio de Janeiro (ALVES, 2011; CANO; DUARTE, 2012)²¹. Trata-se de grupos comandados por policiais, bombeiros, vigilantes, agentes penitenciários e militares, fora de serviço ou ainda na ativa. Estes grupos têm disputado território com o Comando Vermelho e, em grande medida, têm sido tratados com leniência pelos poderes públicos constituídos.²² Eles exercem controle territorial sobre comunidades periféricas, provendo segurança, gás, luz, televisão a cabo e transporte alternativo. As milícias têm disputado o mercado das drogas e das armas, com uso de extrema violência²³. Os paramilitares se tornaram o maior problema da segurança

²⁰ Entre fevereiro e dezembro de 2018, o número de tiroteios cresceu 56%, já que foram 5238 tiroteios entre 02 e 12 de 2017 e 8193 tiroteios entre 02 e 12 de 2018; as mortes decorrentes de ação policial aumentaram 36,3% e chegaram a um total de 1287 mortes; os homicídios dolosos, que foram mais de 4.422 em 2017, foram reduzidos a 4.127, ou seja, houve uma redução de 6,7%. Neste mesmo período, ocorreram 53 chacinas, com 213 mortes; 103 agentes de segurança morreram durante a intervenção. Ou seja, a intervenção não atingiu os objetivos admitidos oficialmente. <http://observatorioidaintervencao.com.br/>

²¹ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/29/politica/1548794774_637466.html. Acesso em: 29 mar. 2021.

²² “A base de uma milícia é o controle militarizado de áreas geográficas. Então o espaço urbano, em si se transforma em uma fonte de ganho. Se você controla militarmente, com armas por meio da violência esse espaço urbano, você vai então ganhar dinheiro com esse espaço urbano. De que maneira? Você vende imóveis. Por exemplo, você tem um programa do governo federal chamado Minha Casa Minha Vida. Você constrói habitações. Aí a milícia vai e controla militarmente aquela área e vai determinar quem é que vai ocupar a casa. E inclusive vai cobrar taxa desses moradores. A Baixada e o Rio de Janeiro são grandes laboratórios de ilicitudes e de ilegalidades que se associam para fortalecer uma estrutura de poder político, econômico, cultural, geograficamente estabelecido e calcado na violência, no controle armado. Ninguém toca nesses caras. Em geral, só estão tocando no tráfico. E tráfico não é o mais poderoso. Milícia é mais poderosa do que o tráfico”. José Cláudio Souza Alves em entrevista para o El País. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/29/politica/1548794774_637466.html. Acesso em: 29 mar. 2021.

²³ <https://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/39645/disputa-entre-trafico-e-milicia-deixa-mais-dois-mortos-em-sao-goncalo>. Acesso em: 29 mar. 2021.

pública do Rio de Janeiro, mas não foram incomodados pelos militares²⁴. Ao contrário, as operações do Exército evitaram agir nas áreas dominadas por paramilitares²⁵.

A intervenção militar representou, portanto, a aplicação de altas doses do mesmo remédio amargo que é usado cotidianamente pelas polícias: coloca as populações dos morros e periferias em estado de sítio, sendo comuns as tentativas ilegais de revista sistemática, invasão de domicílios, prisões arbitrárias e identificação em massa não autorizada pela lei, ou seja, os cidadãos da república brasileira sendo tratados como ameaças à ordem (ZACCONE, 2013)²⁶. As intervenções militares na segurança são vestidas de legalidade, mas o uso de militares na segurança vai deixando de ser uma medida excepcional para se tornar uma tática geral de exceção, sobretudo porque vem no rastro de uma tentativa de retirar da justiça comum o julgamento de crimes cometidos por militares em função de polícia²⁷.

²⁴ “Há milícias em ao menos 37 bairros e 165 favelas da Região Metropolitana. Cerca de dois milhões de pessoas vivem em áreas dominadas por milícias na região metropolitana do Rio, o equivalente a um sexto da população total da área” Cf. <https://theintercept.com/2018/04/05/milicia-control-rio-de-janeiro/?fbclid=IwAR1Ae2eB-WcWMt5CSlbdnXNdOTEI5xUoht155SSvbDabfB8-JRVuTV0Vwc>. Acesso em: 29 mar. 2021.

²⁵ Um levantamento do site G1 feito com base em dados do Ministério Público, da Polícia Civil, da Secretaria de Estado de Segurança e do IBGE aponta que, em 2008, as milícias estavam em 161 comunidade da região metropolitana fluminense. Em 2018, as milícias já ocupavam 37 bairros da cidade do Rio de Janeiro e 165 comunidades. Cf. https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/15/o-que-sao-e-como-agem-as-milicias-acusadas-de-matar-marielle-franco.ghhtml?fbclid=IwAR17N1xpfw8gydPZkOWdPpNc0pDrGJ9c5ERurwbgvoPnews3f_suzn90_HA. Acesso em: 29 mar. 2021.

²⁶ “Apesar da intervenção federal no Rio ser algo inédito desde a promulgação da Constituição de 1988, não é a primeira vez que as Forças Armadas realizam operações na área de segurança pública do estado. Os decretos de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) foram usados por todos os ex-presidentes desde Fernando Collor, para permitir patrulhamento do Exército durante grandes eventos, como a ECO-92 e, mais recentemente, Copa do Mundo e Olimpíadas, ou para auxiliar as forças de segurança estaduais na tentativa de conter a violência de facções criminosas. Os índices de violência, como a taxa de homicídios, no entanto, sempre retomaram aos mesmos patamares, como 40 assassinatos por 100 mil habitantes, número de 2017. Um exemplo do desperdício de recursos públicos se deu, por exemplo, entre abril de 2014 e junho de 2015, quando o complexo de favelas da Maré, zona norte do Rio, permaneceu ocupado por militares do Exército, ao custo estimado de R\$ 600 milhões, sem produzir efeitos positivos na violência da região. Em 2017, foi a vez de Temer bancar R\$ 10 milhões em uma invasão na Rocinha que resultou numa pequena apreensão de armas”. <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/23/intervencao-militar-na-seguranca-do-rio-atinge-os-mais-pobres-e-nao-resolve-violencia/> Acesso em: 29 mar. 2021.

²⁷ “Foi com bastante perplexidade que a comunidade jurídica recebeu a Lei 13.491/2017, recentemente sancionada e que amplia a competência da Justiça Militar Federal e, como veremos, também da Justiça Militar estadual.” <https://www.conjur.com.br/2017-out-20/limite-penal-lei-134912017-fez-retirar-militares-tribunal-juri>. Acesso em 20/03/2018. Estes ajustes ilegais da lei, característicos de um estado de exceção, são a base das mudanças propostas pelo novo ministro da justiça; caso algumas destas mudanças ocorram, o Brasil literalmente legaliza o assassinato cometido por policiais. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/04/politica/1549311947_740805.html. Acesso em: 29 mar. 2021.

No âmbito desta argumentação, o modelo das UPPs, que tinha um componente autoritário porque pretendia realizar uma engenharia social da pacificação. Mesmo a proposta de UPP social estava subordinada ao modelo de intervenção e ocupação do território de característica militar (FLEURY, 2012). Desde a implantação da primeira UPP em 2008, no morro Santa Marta até o ápice das intervenções, com características midiáticas e políticas evidentes em 2010, no complexo da Penha, a face social foi colocada para segundo plano e a face policial-militar se acentuou. Esta política pública que tinha como foco sufocar o mercado ilegal de drogas e de armas, a partir da presença permanente da polícia no território das comunidades, mesclando ocupação, operações e intervenções militarizadas, entrou em crise porque não apenas dispersou o crime para outras regiões como deu espaço para as milícias. Desde 1995, no Rio de Janeiro, os sucessivos governos estaduais optaram pela política do confronto, esta calcada no modelo bélico, na lógica do inimigo e mais, na sacralização da pena, na criminalização da miséria e numa política criminal de combate às drogas consideradas ilícitas, sob a chancela do derramamento de sangue (BATISTA, 2012).

Se pensarmos numa *genealogia da pacificação*, as etapas de implantação de UPPS no Rio de Janeiro são estruturadas em primeiro lugar como “intervenções táticas”, em segundo como “estabilização” e, em terceiro, “implantação”, com vistas à ocupação do território através da tomada de pontos críticos de armas e drogas. O discurso oficial apontava para a pacificação como “arma” contra a violência e policiais fardados, formados nas academias militares, desempenhavam as principais funções de ocupação (BATISTA, 2012; BATISTA; BATISTA, 2012; RODRIGUES; SIQUEIRA, 2012). A pacificação é parte da lógica da guerra, pois mobiliza operações de incursão no espaço das comunidades, ocupação seletiva dos espaços que passam a impossibilitar a moradia dos subalternos e pelas intervenções que violam sistematicamente direitos. Sendo assim, a noção de pacificação pode ser entendida como um dispositivo discursivo que atualiza e legitima a passagem, no interior das comunidades “servidas”

pelas UPPs, do modelo da vida sob “estado de cerco”, para uma vida sob “estado de ocupação” (MACHADO DA SILVA, 2008)²⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto é um *tour-de-force*, na medida em que pretende demonstrar que a intervenção militar no RJ fez parte de uma estratégia mais ampla de normalização da militarização. A CF prevê o instituto da exceção pela forma da intervenção federal de caráter militar; as normas e decretos infraconstitucionais passam a ser utilizadas em maior escala para dar conta de vários problemas não previstos em lei, mas que acabam suspendendo a própria lei; no estado de exceção, que é um estado de necessidade, os militares assumem papel de destaque como se estivessem acima da lei e fossem os garantidores da lei; operações de exceção são implementadas no cotidiano. O efeito mais permanente da intervenção, bem como da militarização da segurança de uma forma geral, foi legitimar a tomada do poder pelos militares pela via do voto direto. Mudanças no papel dos militares nas guerras, nas cidades de fronteira, nas periferias urbanas, nos grandes eventos esportivos, no Haiti, na aproximação do crime à noção de terrorismo, no combate às drogas e às armas permitiram que atividades de governo de natureza civil fossem militarizadas. A militarização configura um estado de exceção permanente, na medida em que intervenções, ocupações, operações são o prelúdio para uma guerra por outros meios tome conta da república. Michel Foucault propõe a inversão da proposição de Clausewitz: a política é a extensão da guerra por outros meios (FOUCAULT, 1999, p. 22-23). As relações de poder estão se convertendo cada vez mais em relações de guerra, com a normalização do estado de exceção militarizado no Brasil. O poder político torna-se poroso em relação às armas, os militares passam a ocupar cada vez mais o lugar de garantidores da lei e da ordem. O militarismo, além de representar o modelo de um estado de exceção, permite toda uma ritualística fúnebre

²⁸ O Relatório número 05 do Observatório da Intervenção, cujo título é “Vozes sobre a intervenção”, é um documento com valor histórico pois coloca em evidência opiniões de vários atores sociais do Rio de Janeiro sobre o significado da intervenção. Pelas falas, percebe-se claramente que se trata de um avanço sem paralelo da gestão militarizada da vida social da população subalterna da cidade. https://drive.google.com/file/d/1MB8rshox_wecNNkvj4PKNGp8xipUSp9h/view. Acesso em: 30 mar. 2021.

e macabra em que se dá a aceitação tácita da violência e da morte. No sentido trágico, pleno de pulsão de morte, pode-se observar o caso da normalização das altas taxas de mortalidade da pandemia do coronavírus.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, G. *Homo sacer*. O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004a.
- ALVES, J. C. S. *Dos Barões ao extermínio*: a história da violência na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Ed. Sepe/ APPH-Clio, 2011.
- AZZI, V. F. Security for Show? The Militarisation of Public Space in Light of the 2016 Rio Olympic Games. *Contexto Internacional*, v. 39, n. 3, Sep./Dec. 2017.
- BATISTA, N. Mídia e sistema penal. *Revista Discursos Sediciosos*, Rio de Janeiro, 2012.
- BATISTA, N.; BATISTA, V. M. (org.). *Paz armada*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.
- BAYLEY, D. *Padrões de Policiamento*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- BAYLEY, D. *Changing the guard*. Developing democratic police abroad. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- BECK, U. *Sociedade de risco*. Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BOTELHO, M. L. Estado de exceção e militarização do espaço urbano. In: ROCHA, A. S. (org.) *Baixada Fluminense*: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas. Duque de Caxias: ASAMIH, 2020. p. 62-74.
- CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de muros*. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp; Editora 34, 2001.
- CANO, I.; DUARTE, T. “*No sapatinho*”: a evolução das milícias no Rio de Janeiro (2008-2011). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.
- CASTRO, C. (org.). *A família militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2018.
- CRUZ, A. V. H. et al. A Ditadura que se perpetua: Direitos Humanos e a Militarização da Questão Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, p. 239-252, 2017. Número Especial
- ESCOBAR, P. *O Brasil no epicentro da guerra híbrida*. 2016. Disponível em: <https://jornal-ggn.com.br/analise/o-brasil-no-epicentro-da-guerra-hibrida-por-pepe-escobar/>. 2016. Acesso em: 29 mar. 2021.
- FLEURY, S. Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 30, p. 194-222, maio/ago. 2012.

- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GARLAND, D. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- GRAHAM, S. *Cidade sitiadas*. O novo urbanismo militar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GROS, F. *États de violence: essai sur la fin de la guerre*. Paris: Galimard, 2006.
- JOHNSTON, L.; SHEARING, C. *Governing security: explorations in policing and justice*. New York and London: Rutledge, 2003.
- KUHLMANN, P. L. *Exército brasileiro: estrutura militar e ordenamento político (1984-2007)*. 2007. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LEIRNER, P. C. *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. São Paulo: Alameda, 2020.
- LEITE, M. S. P. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 374-389, 2012.
- MACHADO DA SILVA, L. A. (org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- MOTTA, R. S. *A tradição anticomunista no Brasil, as eleições de 2018 e o início da era Bolsonaro*. 2019. Disponível em: <https://www.academia.edu/38662012>. 2018. Acesso em: 29 mar. 2021.
- NÓBREGA JUNIOR, J. M. P. A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 35, p. 119-130, fev. 2010.
- OLIVEIRA, J. P. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 125-161, 2014.
- RODRIGUES, A.; SIQUEIRA, R. As Unidades de Polícia Pacificadora e a segurança pública no Rio de Janeiro. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 67, 2012.
- SILVA, V. F. *O Estado de Exceção Pacificador: modulações e paradigmas da exceção em Agamben e na política pública de pacificação do Rio de Janeiro*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2018.
- SOUZA, L. A. F. A militarização da segurança pública. *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, 56, mar. 2012.
- SOUZA, L. A. F.; SERRA, C. H. A. Quando o Estado de exceção se torna permanente: reflexões sobre a militarização da segurança pública no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 32, p. 205-227, 2020.

TELLES, V. S. *A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal*. Belo Horizonte: Argumentum, 2011.

WACQUANT, L. *Les Prisons de la Misère*. Paris: Éditions Raisons d'Agir, 1999.

ZACCONE, O. *Indignos de vida: a forma jurídica da política de extermínio de inimigos na cidade do Rio de Janeiro*. 2013, Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ZAVERUCHA, J. *FHC, forças armadas e polícia: entre o autoritarismo e a democracia, 1999-2002*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

A PREVENÇÃO E O COMBATE DO TRABALHO ESCRAVO DE IMIGRANTES NO BRASIL POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*Aline Oliveira Gotardo*¹
*Luciano Meneguetti Pereira*²

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo realizar algumas reflexões sobre um grave problema que aflige o Brasil hodiernamente, que é o *trabalho em condições análogas às de um escravo* ou simplesmente *trabalho escravo*,

¹ Graduada em Direito pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Pós-graduanda em Direito Empresarial e Tributário pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Pós-graduanda em Direito Administrativo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Integrante do Grupo de Pesquisa em Direito Internacional Contemporâneo do UNITOLEDO.

² Doutorando em Direito Internacional (USP). Mestre em Direito Constitucional pelo Instituto Toledo de Ensino (ITE). Especialista em Direito Público com ênfase em Direito Constitucional pela Universidade Potiguar (UNP). Especialista em Educação no Ensino Técnico e Superior pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Graduado em Direito pelo UNITOLEDO. Professor de Direito Internacional e Direitos Humanos no Curso de Direito do UNITOLEDO. Líder do Grupo de Pesquisa em Direito Internacional Contemporâneo do UNITOLEDO. Advogado.

especialmente pelos imigrantes. Em pleno século XXI, mesmo depois de transcorridos mais de 130 anos da abolição da escravidão, o Estado brasileiro ainda sofre com os efeitos de uma cultura de escravidão que durou aproximadamente 300 anos (1550 até 1888), e que deixou marcas indeléveis na sociedade brasileira, como a desigualdade social, econômica e cultural entre negros e brancos, o racismo, a xenofobia, a marginalização e a invisibilidade, várias formas de violência étnica, bem como a opressão e exploração dos trabalhadores, inclusive imigrantes.

Além das referidas marcas que precisam ser apagadas ou pelo menos curadas, a pesquisa justifica-se ainda em razão de o Brasil ser indiscutivelmente um país de imigrantes, que carrega consigo o rótulo de “país acolhedor”, fato que pode ser comprovado ao longo de sua história, notadamente nos últimos tempos, em que tem aberto as suas portas para milhares de imigrantes, especialmente na condição de refugiados, vindos de vários cantos do mundo, notadamente do Haiti, da República Democrática do Congo, da Síria e, mais recentemente, da Venezuela, o que tem feito crescer sobremaneira o número de imigrantes nos últimos anos em terras brasileiras, que inclusive veem em busca de trabalho.

Relatórios e estatísticas feitos por organismos internacionais e também por órgãos nacionais demonstram que o trabalho escravo é um problema que precisa ser encarado pelo país, notadamente em relação à superexploração do trabalho de imigrantes, onde não há a tradicional troca entre trabalho e salário, e sim a usurpação do trabalho e da dignidade destes trabalhadores. Há também relatórios e estatísticas apontado para um grande crescimento da população imigrante no país, especialmente em razão da crise de refugiados que o mundo tem enfrentado nos últimos anos, a maior desde o término da Segunda Guerra Mundial.

O Brasil está amplamente inserido no contexto internacional de proteção dos direitos humanos, sendo signatário de vários tratados internacionais pelos quais se obrigou a respeitar, efetivar e promover esses direitos de forma genérica para todos os indivíduos que se encontrem sob seus domínios soberanos, e também de forma específica para aqueles grupos que carecem de uma proteção diferenciada, como é o caso, v.g., dos imigrantes e trabalhadores. No plano interno, obedecendo aos comandos

da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, o país também desenvolveu um arcabouço normativo importante para a proteção dos direitos fundamentais dos trabalhadores, notadamente no tocante à proteção dos direitos trabalhistas e à proteção contra o trabalho escravo.

No entanto, mesmo diante da existência e plena vigência das normas internacionais e domésticas de proteção dos direitos humanos e fundamentais no país, muitas violações a esses direitos ainda ocorrem em todos os setores da sociedade, inclusive e notadamente no que diz respeito aos trabalhadores imigrantes, que conjuntamente com muitos brasileiros, são submetidos ao trabalho escravo, em franca e ostensiva ofensa à sua dignidade.

Nesse contexto, o presente texto busca desenvolver uma análise voltada à necessidade da Educação em Direitos Humanos (EDH), enquanto instrumento que pode proporcionar um auxílio efetivo na prevenção e combate do trabalho escravo no Brasil, especialmente no tocante aos imigrantes. Para tanto, utilizando-se de pesquisas bibliográficas, documentos, relatórios e estatísticas, num primeiro momento o texto aborda aspectos históricos da escravidão no Brasil, o trabalho escravo em sua feição moderna e discorre sobre alguns aspectos correlatos às referidas temáticas. Na segunda parte do trabalho, se analisa brevemente a intensificação dos fluxos migratórios e a evolução da proteção normativa dos trabalhadores imigrantes no Brasil, a evolução normativa do combate ao trabalho escravo e de proteção dos direitos humanos dos trabalhadores e, ao final, aborda-se a EDH como mecanismo idôneo de prevenção e combate do trabalho escravo.

UMA BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL, DO TRABALHO ESCRAVO MODERNO E DE ALGUNS ASPECTOS CORRELATOS

Os primeiros traços da escravidão no Brasil surgiram no século XVI. Os portugueses tinham por objetivo a obtenção de lucro sobre a terra conquistada e, para atingirem seu objetivo era necessária mão de obra para realização do trabalho braçal. Como o custo para trazer trabalhadores portugueses era alto, devido à quantidade de homens e salários que seria necessária, a escravização dos índios foi quase que imediata.

Essa primeira relação de trabalho se deu por meio do *escambo*, prática em que os portugueses ofertavam objetos de baixo valor econômico e desconhecidos pelos índios, e estes retribuía com a mão de obra, cortando e transportando o valioso pau-brasil para os navios. Com o tempo e com o estabelecimento dos engenhos de cana-de-açúcar, houve a necessidade de aumentar a mão de obra, fazendo-se necessárias expedições que invadiam tribos indígenas a fim de sequestrar os jovens para garantia da mão de obra nos engenhos. Contudo, os indígenas foram considerados inapropriados para o trabalho braçal, pois demonstravam reações agressivas e violentas ao trabalho forçado. Muitos resistiam ao trabalho mesmo recebendo castigos físicos, outros tentavam a todo custo fugir pelas matas, colocando em risco a organização econômica colonial que buscava a acumulação de capital.

Com a impossibilidade de exploração do trabalho dos povos nativos, viu-se no tráfico de escravos africanos uma atividade rentável, que possibilitava altos lucros à coroa portuguesa e contribuía para o acúmulo de capital dos fazendeiros. Uma vez no Brasil, esses escravos passavam a viver nas senzalas, onde eram acorrentados para evitar a fuga e castigados constantemente, a fim de garantir o trabalho e a obediência.

A longa duração deste período marcou profundamente diversos aspectos da cultura brasileira. Mais que uma relação de trabalho, a existência de mão de obra escrava trouxe um conjunto de valores sobre o trabalho manual, tornando-o uma atividade inferior, que era destinada aos negros, que realizam o trabalho braçal nos engenhos, trabalhos domésticos, amestravam pequenos comércios e produziam artesanatos, fazendo surgir, desta forma, o preconceito racial e social que se arrasta ao longo da nossa história até os dias atuais.

O gradual processo de abolição da escravidão no Brasil começou com a *Lei Eusébio de Queirós*, em 1850, que foi seguida pela *Lei do Ventre Livre*, de 1871, pela *Lei dos Sexagenários*, de 1885 e, enfim finalizada pela *Lei Áurea*, em 1888. Desde então, não se fala mais em escravidão no Brasil, tal como no passado, ou seja, na posse ou propriedade legal de uma pessoa sobre a outra. Contudo, atualmente ainda são verificados casos no país em que o “patrão” (que age como um verdadeiro “dono”) possui domínio de forma ilegal e violenta sobre pessoas (“escravos”) que são forçadas a

permanecer realizando serviços, muitas vezes sem receber salário ou recebendo quantias irrisórias e degradantes.

Muitos desses trabalhadores são imigrantes, por vezes recrutados em seus países de origem, mediante uma promessa de trabalho digno e atraente, geralmente para o setor têxtil, do agronegócio e da construção civil. Contudo, ao chegarem no Brasil, a realidade se mostra diferente daquela prometida e por eles almejada. Por terem gasto com o deslocamento, muitos contraem dívidas ilegais e são obrigados a trabalhar por longas e exaustivas horas, sem carteira assinada, férias e outros direitos e benefícios legais, em ambientes insalubres, não existindo muitas vezes qualquer (ou muito pouco) espaço para o lazer, diversão e descanso necessário, o que acaba pondo em risco a saúde e até mesmo a vida dessas pessoas.

Muitas vezes os trabalhadores não percebem que estão vivendo em condições análogas as de um escravo. Em muitos casos a renda percebida por eles não é o suficiente para o pagamento das dívidas contraídas com seu descolamento, para a garantia das despesas e ainda para prover a subsistência própria e da família.

Grande parte dos abusos ocorre por parte de empregadores individuais e grandes empresas que querem reduzir os custos da cadeia produtiva e maximizar os lucros. Por isso contratam empresas terceirizadas menores para atuar na sua linha de produção. Por sua vez, essas empresas terceirizadas, visando também reduzir seus custos e aumentar sua margem de lucro, recrutam trabalhadores e os mantêm em condições precárias, análogas às de um escravo.

Nas palavras de Jairo Lins de Albuquerque Sento-Sé (2001, p. 27), o trabalho escravo moderno é

[...] aquele em que o empregador sujeita o empregado a condições de trabalho degradantes, inclusive quanto ao meio ambiente em que irá realizar a sua atividade laboral, submetendo-o, em geral, a constrangimento físico e moral, que vai desde a deformação do seu consentimento ao celebrar o vínculo empregatício, passando pela proibição imposta ao obreiro de resilir o vínculo quando bem entender, tudo motivado pelo interesse de ampliar os lucros às custas da exploração do trabalhador.

Desta forma, podemos afirmar que o trabalho escravo praticado na atualidade consiste na sujeição do trabalhador por meio de opressão física ou psicológica, com o objetivo de garantir a sua submissão, em franca ofensa aos seus direitos. Em muitos casos a crescente dívida dos trabalhadores para com seus empregadores se torna impagável, fato denominado como “*mecanismo de endividamento*”, que dá ensejo ao cerceamento da liberdade e à servidão injusta e ilegal. Conforme afirma Vólia Bomfim Cassar (2017, p. 2002), o

Brasil ainda tem trabalho escravo ou em condição análoga; ainda há exploração do trabalho do menor; labor em condições subumanas e legislação trabalhista muito desrespeitada. Por isso, não se pode defender o total afastamento do Estado desta relação privada não se pode pretender a privatização dos direitos trabalhistas, o retrocesso de um grande avanço conquistado a duras penas.

Comprova esse triste quadro existente no Brasil, a recentemente condenação do país pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CORTE IDH), no caso *Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde vs. Brasil*³, ocorrida em outubro de 2016. Num processo que durou quase três anos, o Estado brasileiro tornou-se o primeiro país a ser condenado por trabalho escravo no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Na sentença a Corte condenou o Brasil, dentre outras coisas, dentro do prazo de um ano, a indenizar cada uma das 128 vítimas resgatadas durante fiscalizações levadas à efeito pelo Ministério Público do Trabalho na Fazenda Brasil Verde, localizada no sul do Pará, entre os anos de 1997 e 2000 (CORTE IDH, 2016, p. 122-124). Apenas nessa fazenda, mais de 300 trabalhadores foram resgatados de uma situação análoga à de escravo entre os anos de 1989 e 2002.

³ A sentença pode ser consultada na íntegra no site da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: <https://goo.gl/KDMcAu>. Acesso em: 21 mar. 2019.

A DIFERENÇA ENTRE ESCRAVIDÃO E TRABALHO ANÁLOGO AO DE ESCRAVO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Fazendo uma comparação entre a *escravidão histórica* e o *trabalho escravo moderno* podemos observar pontos distintivos e bastante específicos em relação a cada uma dessas figuras, especialmente em razão da evolução da sociedade e da conquista de direitos ocorrida ao longo dos tempos. Contudo, pontos de violações aos direitos humanos e à dignidade humana são constatados tanto na escravidão como no trabalho escravo dos dias atuais.

Na época colonialista o *domínio*, isto é, a *propriedade* do escravo era legal, ou seja, permitida pelo Estado. Débora Maria Ribeiro Neves (2012, p. 12) afirma que a escravidão no Brasil, antes da Lei Áurea, pode “ser traduzida pela completa subjugação do ser humano à condição de ‘coisa’, sobre a qual recaía o direito de propriedade”. O custo de aquisição da mão de obra era altíssimo, sendo que um lote de escravos muitas vezes era mais valioso que muitas terras de alguns fazendeiros, de modo que os escravos estavam inseridos no contexto patrimonial dos proprietários para efeitos de se medir a sua riqueza. Nesse contexto, eram mantidos como propriedade durante toda vida, situação que se estendia aos seus descendentes. Conforme esclarece Vólia Bomfim Cassar (2017, p. 913),

[...] o trabalho escravo é a nomenclatura antiga, vigente na época do sistema escravocrata, quando o trabalho era equiparado à mercadoria e o escravo à coisa. Sobre ele seu amo tinha a posse e explorava seu trabalho, normalmente, sem qualquer contraprestação e de forma coercitiva, sem liberdade de escolha do trabalhador.

Já nos dias atuais, o Estado proíbe a propriedade ou posse sobre pessoas, bem como a sua utilização em condições análogas à escravidão, uma vez que não podem mais ser tratadas como coisas, isto é, como objetos, sob pena de pleno menoscabo à dignidade humana, plenamente consagrada tanto nos instrumentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é parte, como também na própria *Constituição da República Federativa do Brasil* (CRFB), de 1988 (art. 1º, III). Sobre esse ponto conceitual, Vólia Bomfim Cassar (2017, p. 913) explica haver na doutrina

[...] posições afirmando que trabalho em condições análogas à de escravo é sinônimo de trabalho degradante. Outros, de forma similar, defendem que trabalho escravo é sinônimo de trabalho forçado, enquanto há corrente no sentido de que trabalho escravo é apenas uma das espécies de trabalho degradante, já que existem outros tipos de trabalhos degradantes [...]. Nos parece que o Brasil adotou a teoria de que *trabalho em condição análoga à de escravo* ou “formas contemporâneas de trabalho escravo” é gênero do qual o *degradante* ou o sem liberdade (*obrigatório*) podem ser espécie.⁴

Nesse contexto, o Ministério do Trabalho (BRASIL, 2018) afirma que

[...] considera-se trabalho realizado em condição análoga à de escravo a que resulte das seguintes situações, quer em conjunto, quer isoladamente: a submissão de trabalhador a trabalhos forçados; a submissão de trabalhador a jornada exaustiva; a sujeição de trabalhador a condições degradantes de trabalho; a restrição da locomoção do trabalhador, seja em razão de dívida contraída, seja por meio do cerceamento do uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, ou por qualquer outro meio com o fim de retê-lo no local de trabalho; a vigilância ostensiva no local de trabalho por parte do empregador ou seu preposto, com o fim de retê-lo no local de trabalho; a posse de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, por parte do empregador ou seu preposto, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

Nessa linha, Débora Maria Ribeiro Neves (2012, p. 11, grifos do autor) entende que o

[...] trabalho em condição análoga à de escravo é gênero que possui como espécies: *trabalho forçado, jornada exaustiva, condições degradantes, restrição da locomoção em função da dívida (servidão por dívida), cerceamento do uso de transporte, vigilância ostensiva e apoderamento de documentos e objetos pessoais.*

⁴ A autora chama a atenção para a nomenclatura empregada pela legislação brasileira, lembrando que “o art. 149 do Código Penal considera crime “[...] reduzir alguém à condição análoga a de escravo, quer submetendo-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto” (CASSAR, 2017, p. 913).

Como se nota, na atualidade são várias as maneiras de submeter uma pessoa ao trabalho escravo moderno, podendo-se destacar ainda, além das descritas acima, a escravidão baseada em descendência, o casamento forçado e vários outros tipos de trabalho forçado. A ONG *Escravo Nem Pensar*, que atua fortemente no combate ao trabalho escravo moderno no Brasil, aponta alguns conceitos que valem a pena ser aqui reproduzidos.

De acordo com a ONG no *trabalho forçado* o “[...] indivíduo é obrigado a se submeter a condições de trabalho em que é explorado, sem possibilidade de deixar o local seja por causa de dívidas, seja por ameaça e violências física ou psicológica”. A *jornada exaustiva*, por sua vez, consiste em um “[...] expediente desgastante que vai além de horas extras e coloca em risco a integridade física do trabalhador, já que o intervalo entre as jornadas é insuficiente para a reposição de energia. Há casos em que o descanso semanal não é respeitado. Assim, o trabalhador também fica impedido de manter vida social e familiar”. A *servidão por dívida* consiste na “fabricação de dívidas ilegais referentes a gastos com transporte, alimentação, aluguel e ferramentas de trabalho. Esses itens são cobrados de forma abusiva e descontados do salário do trabalhador, que permanece cerceado por uma dívida fraudulenta”. Por fim, as *condições degradantes* são “[...] um conjunto de elementos irregulares que caracterizam a precariedade do trabalho e das condições de vida sob a qual o trabalhador é submetido, atentando contra a sua dignidade” (ESCRAVO NEM PENSAR, 2019a).

Além disso cabe ainda destacar que na atualidade, contrariamente ao que se verificava no período da escravidão, o custo desses trabalhadores é baixo, pois não existe a possibilidade da venda e compra, mas somente os gastos com o transporte, que futuramente será reembolsado por meio do trabalho por eles efetuado. Dado o grande contingente de pessoas desempregadas, à beira da miséria, torna-se farta a quantidade de pessoas passíveis de serem exploradas. Desse modo, por mais que sejam péssimas as condições às quais elas são submetidas, ainda sim muitos consideram que esta condição seja melhor que a anterior.

Outro fator interessante que se nota nesse contexto é a mudança sobre a quantidade de tempo que as pessoas ficam submetidas à condição análoga à de escravo, até mesmo numa espécie de cárcere privado.

Enquanto na escravidão elas permaneciam praticamente *ad aeternum* na posse e como propriedade de seus senhores, a depender da vontade destes; na atualidade, quando terminada a empreitada ou serviço, não havendo mais a necessidade de sustento e realização de outras despesas com o trabalhador, ele simplesmente é descartado pelo mecanismo ora analisado, muitas vezes sem qualquer recebimento de valores pelo tempo que esteve submetido a tal condição.

Por fim, ressalta-se ainda que um ponto em comum entre as duas figuras aqui analisadas é que, para a manutenção da ordem, são empregadas ameaças, outras formas de violência psicológica e até mesmo coerção física e punições exemplares. No máximo, se verifica também a existência de assassinatos dos trabalhadores. Débora Maria Ribeiro Neves (2012, p. 12-14) afirma nesse sentido que

[...] a moderna exploração do trabalho como verdadeiro trabalho “escravo” em virtude da semelhança nas formas de tratamento, exploração e subjugação a que são submetidos os trabalhadores de hoje, assim como eram os negros na época colonial, pois, ainda que a relação não seja idêntica, nos dois contextos, os trabalhadores são considerados bens, objetos de apropriação (...) As condições de vida e de trabalho [da escravidão] eram semelhantes às condições dos escravos atuais; havia alta taxa de doenças e mortalidade e baixo índice de natalidade; trabalhavam sob ameaça, castigos, prisão, isolamento e tortura (...) As características comuns entre os escravizados de qualquer época, via de regra, são o analfabetismo, o isolamento geográfico e a exclusão social. Em todas as épocas, tem-se o mesmo ciclo vicioso; não há educação ou capacitação para o mercado de trabalho, o que propicia sua perpetuação, uma vez que aos filhos dos trabalhadores rurais não restará outra alternativa senão a de se submeter a semelhante condição de exploração.

Constata-se, portanto, a existência de vários aspectos que, infelizmente, unem essas duas tristes realidades ao longo do tempo. O quadro abaixo reproduz clara e sinteticamente as diferenças abordadas nesse tópico:

Quadro 1 – Diferenças entre a escravidão histórica e moderna

FATOR DISTINTIVO	ESCRavidÃO HISTÓRICA	ESCRavidÃO MODERNA
PROPRIEDADE LEGAL	Permitida	Proibida
CUSTO DE AQUISIÇÃO DE MÃO DE OBRA	Alto. A quantidade de escravos era medida de riqueza	Muito baixo. Não há compra e muitas vezes se gasta apenas com o transporte
MÃO DE OBRA	Escassa. Dependia do tráfico negreiro	Descartável. Devido a um grande contingente de trabalhadores desempregados
RELACIONAMENTO	Longo período. A vida inteira do escravo e de seus descendentes	Curto período. Terminado o serviço, não é mais necessário prover o sustento
DIFERENÇAS ÉTNICAS	Relevantes para a escravidão	Pouco relevantes. Qualquer pessoa pobre e miserável é passível de ser tornada escravo, independentemente da cor de pele
MANUTENÇÃO DA ORDEM	Ameaças, violência psicológica, coerção física, punições exemplares e até assassinatos	Ameaças, violência psicológica, coerção física, punições exemplares e até assassinatos

Fonte: Bales (2012, p. 15)

Vale por fim destacar que *no Brasil, a discussão sobre a definição de trabalho escravo é o cerne da questão*. Para alguns a legislação brasileira é clara; já para outros, dá margem a interpretações para os fiscais no momento da realização das fiscalizações, o que enfraquece o combate da prática. Atualmente existe a necessidade de uma melhor regulamentação do assunto no país, já que a Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que regulou a questão, foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), conforme se verá adiante.

ESTATÍSTICAS E UM BREVE PERFIL DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

De acordo com o relatório *The Global Slavery Index 2018*⁵, elaborado pela *Walk Free Foundation*⁶, uma autorizada organização internacional de caráter não governamental de combate à escravidão moderna, estima-se que no ano de 2016 havia cerca de 40,3 milhões de pessoas vítimas desse tipo de escravidão em todo o mundo. Segundo a ONG, entre as mais expostas ao risco incluem aquelas que estão físicas ou linguisticamente isoladas, culturalmente desorientadas, sujeitas a dívidas esmagadoras e que têm pouco ou nenhum conhecimento de seus direitos (WALK FREE FOUNDATION, 2018).

De acordo com referido relatório, que fornece uma classificação país por país do número de pessoas em escravidão moderna, uma análise das ações que os governos estão tomando para responder a tais eventos, bem como os fatores que tornam as pessoas vulneráveis, com 35 países e 13% da população mundial, as Américas abrigam países geograficamente grandes, como Brasil, Argentina, Canadá e Estados Unidos, e apresentam grandes diferenças socioeconômicas dentro de cada país e em toda a região (WALK FREE FOUNDATION, 2018, p. 77). Especificamente em relação ao Brasil, o relatório aponta para a existência aproximada de 369 mil pessoas em condições análogas à de escravos. Com uma população de aproximadamente 205,962,000 pessoas, o país tem 1,8% pessoas em trabalho escravo para cada 1.000 habitantes, figurando em 20º lugar no ranking das Américas (WALK FREE FOUNDATION, 2018, p. 77-78).

De acordo com o relatório realizado pelo Ministério do Trabalho em conjunto com a ONG Repórter Brasil, a maior incidência de casos de escravidão moderna ocorre nos Estados do Pará, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins. Nestas localidades o uso da mão de obra é destinado à pecuária, agricultura (cana-de-açúcar, cacau, borracha), garimpo, carvoarias e madeireiras. Já em zonas urbanas, há uma incidência de trabalhadores imigrantes latino-americanos, como os venezuelanos, bolivianos,

⁵ O relatório pode ser consultado na íntegra no site da *Walk Free Foundation*. Disponível em: <https://goo.gl/uMU68J>. Acesso em: 21 mar. 2019.

⁶ Para maiores informações sobre a atividade exercida pela organização, vide site na internet. Disponível em: <https://www.walkfreefoundation.org/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

paraguaios e peruanos, que são destinados ao setor têxtil, construção civil e pornografia (NEXO, 2016).

No geral, do ano de 1995 a 2016 foram libertados aproximadamente 50 mil trabalhadores em condições análogas à de escravo no Brasil (NEXO, 2016). As ações de fiscalização e de combate ao trabalho escravo, empreendidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego entre os anos de 2010 e 2016, revelam que 35% dos trabalhadores eram imigrantes (BRASIL DE FATO, 2017). De acordo com o Ministério da Justiça, o número de imigrantes irregulares no Brasil tem aumentado, e nesse contexto há muitos trabalhadores em regime de trabalho análogo ao de escravo, em sua maioria, pessoas do sexo masculino entre 15 a 40 anos, de baixa renda, baixa escolaridade (32% de analfabetos e 39% concluíram até a 4ª série do ensino fundamental) e pouco conhecimento dos seus direitos trabalhistas (ESCRAVO NEM PENSAR, 2019a).

Entrevistas realizadas pela ONG *Escravos Nem Pensar*, buscaram ouvir empregadores que se utilizavam de trabalho escravo moderno no Brasil. Constatou-se no perfil dos empregadores que a maioria tem curso superior completo e estão entre pecuaristas, agricultores, fazendeiros, administradores e veterinários, que embora residam na região sudeste, suas propriedades encontram-se nas regiões norte, centro-oeste e nordeste do país. Estes empregadores tentaram justificar as más condições de trabalho às quais estão submetidos seus trabalhadores, alegando serem iguais ou melhores que a condição de miséria em que viviam anteriormente, ressaltando que muitos deles voltam a trabalhar para seus antigos empregadores depois de dispensados (ESCRAVO NEM PENSAR, 2019b).

Por fim, vale ressaltar que a esmagadora maioria das vítimas do trabalho escravo moderno no Brasil, incluindo-se brasileiros e também imigrantes (muitos em situação irregular), é constituída de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, sendo muitos analfabetos ou de baixa educação formal e com pouca ou nenhuma noção de direitos humanos e trabalhistas, além de perspectivas sociais limitadas.⁷

⁷ Para um estudo mais aprofundado sobre o trabalho escravo moderno no Brasil, vide “*Mapeamento do trabalho escravo contemporâneo no Brasil: dinâmicas recentes*”. Disponível em: <https://goo.gl/tQWNJL>. Acesso em: 21 mar. 2019.

OS MOTIVOS QUE FORTALECEM A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO MODERNO EM RELAÇÃO AOS IMIGRANTES

Um dos grandes fatores que tem potencializado a exploração da mão de obra imigrante no Brasil é justamente o aumento dessa população no país, em razão da crise de refugiados que se abateu ao redor do mundo nos últimos tempos. Com o aumento de imigrantes, aumenta-se também as facilidades para a exploração da mão de obra.

As causas para esse alto número de migrantes que têm vindo para o Brasil são as mais diversas e decorrem de vários fatores, v.g., da busca pessoal por melhores condições de vida para si e para a família; as crises de várias naturezas que se instauram nos países, sendo raros aqueles que atualmente não estão passando por turbulências internas, situação que é mais nítida nos países subdesenvolvidos; a falta de estabilidade política interna e externa; a oscilação econômica frequente; a falta de estrutura social, especialmente quanto à saúde, educação, alimentação e moradia; as guerras civis que têm se desencadeado em muitos países do globo, que acabam por dar ensejo a estruturas precárias para o atendimento da população, impondo um miserável padrão de vida aos habitantes e a consequente violação de inúmeros direitos humanos, tal como tem ocorrido na Síria desde 2010 e mais recentemente na Venezuela, dentre muitos outros fatores.

No Brasil, assim como em outros lugares do mundo, muitas vezes é esse cenário caótico em que muitos precisam fugir de seus países para resguardar a própria vida e de seus familiares, que surgem as oportunidades propícias para os “proveitadores de plantão” se locupletarem à custa do sofrimento daqueles que migram. Com o aumento de imigrantes no país e, conseqüentemente, da mão de obra barata, dadas as condições anteriores dos imigrantes, muitos deles deparam com os chamados olheiros, que prontamente oferecem uma oportunidade de emprego e, como eles não possuem condições para o deslocamento e provimento de outras necessidades básicas, acabam aceitando o transporte e as promessas oferecidas, tendo início o mecanismo de endividamento que os submeterá ao trabalho análogo ao de escravo.

Há também aqueles que ingressam no país de forma ilegal e, desta forma, não possuem documentos válidos no Brasil. A grande maioria desses imigrantes possuem baixa escolaridade, o que contribui para uma maior dificuldade na regularização documental. Muitas mulheres engravidam, imaginando que será mais fácil obter a regularização por possuir filhos nascidos no Brasil, o que acaba por agravar ainda mais a situação, pois além de não ter condições de prover seu próprio sustento, elas acabam submetendo seus filhos às mesmas condições de vulnerabilidade, não sendo raro encontrar crianças brincando ou até mesmo trabalhando nos lugares em que sua família está sob trabalho em condições análogas às de escravo.

Outro fator que agrava a situação dos trabalhadores imigrantes no Brasil é a insuficiência de auditores fiscais do trabalho, que são as pessoas responsáveis pelas fiscalizações do trabalho escravo moderno no país, uma decorrência da redução do orçamento e de cortes de despesas que afetam várias instituições públicas.

Dificuldades também se apresentam na localização dos estabelecimentos e na sistemática da cadeia produtiva, fatores que incentivam e facilitam o trabalho escravo moderno no Brasil. Em muitas atividades nas quais os imigrantes são submetidos, se paga por quantidade produzida, mecanismo amplamente utilizado por muitos empregadores com o fim de aumentar os seus lucros. Como não são necessárias grandes estruturas para abrigar os trabalhadores, quando surge uma denúncia, os exploradores migram rapidamente de um lugar para outro a fim de frustrar a fiscalização. Isso faz com que cada vez mais sejam escolhidos lugares afastados e de difícil acesso pelos empregadores, visando inclusive facilitar o aprisionamento dos trabalhadores imigrantes.

A fiscalização do trabalho escravo moderno por parte do consumidor também se torna muito complexa. A cadeia produtiva de grandes empresas (detentoras de marcas famosas) que atuam no país, se utiliza de empresas-produtoras menores, que não possuem vínculo direto com as tomadoras de serviços. Tais empresas menores, que não são visíveis para o consumidor, visando reduzir as despesas e maximizar os lucros, muitas vezes se utilizam do trabalho escravo, torando-se quase impossível ao consumidor perceber

que o produto que está consumindo é fruto de uma cadeia produtiva que se beneficia do trabalho escravo.

Outro fator agravante na situação dos imigrantes é que, a falta de amparo a esses trabalhadores quando libertados, gera um ciclo do trabalho escravo, pois após a libertação, diante da ausência de moradia, acesso à saúde, educação e outros direitos mínimos básicos, eles permanecem em uma condição de vulnerabilidade, tornando-se alvos fáceis de novas explorações, uma vez que, para prover a própria subsistência e a de suas famílias, se veem obrigados a aceitar qualquer tipo de serviço, ainda que isso importe em um novo cenário de trabalho escravo.

Um último fator, e não menos importante, diz respeito à punição dos infratores. Diante do exposto até aqui não há dúvida de que o trabalho escravo é uma realidade no mundo e no Brasil, mas a sua punição não, tudo em razão de fatores como os já demonstrados até aqui, aos quais soma-se a corrupção dos agentes públicos e das dificuldades colocadas pelo governo, v.g., para a divulgação da conhecida “lista suja”, que será comentada adiante.

A INTENSIFICAÇÃO DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS E A PROTEÇÃO NORMATIVA DOS TRABALHADORES MIGRANTES

Nesse tópico do texto é feita uma breve análise do fenômeno mundial da intensificação dos fluxos migratórios e os principais aspectos relacionados à proteção normativa dos imigrantes, tanto no plano internacional como no âmbito interno brasileiro.

BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A INTENSIFICAÇÃO MUNDIAL DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

De acordo com o relatório *Global Trends*, que é publicado anualmente para analisar as mudanças nas populações de interesse do *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados* (ACNUR) e fornecer ao público um aprofundamento na compreensão das crises migratórias em andamento, em 2017 o mundo contava com cerca de 68,5 milhões de

deslocamentos forçados, sendo 25,4 milhões refugiados, 40 milhões de deslocados internos, e 3,1 milhões de pessoas buscando asilo (ACNUR, 2017, p. 2). Já último relatório sobre migração da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2017 (*International Migrant Stock: The 2017 Revision*), quantifica em 258 milhões o número de pessoas que saíram dos países onde nasceram e vivem em outros Estados, o que corresponde a um aumento de 49% desde 2000 (ONU, 2017a). Esses números mostram que as pessoas estão se deslocando como nunca ao redor do globo por conta de perseguições, conflitos, violência generalizada ou por simples vontade.

No Brasil, de acordo com o relatório da *Organização Internacional para as Migrações* (OIM), intitulado *World Migration Report 2018*⁸, a população de migrantes vivendo no país de 2010 a 2015 cresceu 20%, chegando a 713 mil (IOM, 2018).⁹ Com o prolongamento dos conflitos na Síria e diante da crise que se instalou na Venezuela, fazendo com que muitos nacionais desses países viessem para o Brasil, estima-se que esse número tenha sofrido um significativo acréscimo nos últimos dois anos. Nesse sentido, o *Relatório Anual 2017*, produzido pela *OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais*, destaca que de 2010 a 2016, os fluxos migratórios para o Brasil vêm crescendo e se tornando cada vez mais diversificados, incluindo migrantes do sul global (OBMIGRA, 2017).

A EVOLUÇÃO NORMATIVA DO COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO E DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DOS TRABALHADORES MIGRANTES

Durante o período colônia-império não havia leis protetivas dos escravos no Brasil, mas ao contrário, as leis existentes eram extremamente severas para com eles. Uma lei penal da época bem ilustra essa afirmação, pois estabelecia uma dupla situação para o escravo, isto é, caso ele cometesse algum delito, era considerado “pessoa” e poderia então ser responsabilizado;

⁸ Este Relatório de Migração Mundial de 2018 é o nono da série. Desde 2000, a OIM produz relatórios mundiais de migração para contribuir para o aumento da compreensão da migração em todo o mundo. Esta edição apresenta dados e informações importantes sobre migração, bem como capítulos temáticos sobre questões de migração altamente tópicas.

⁹ Para uma visão sobre a o fluxo de imigração ao Brasil desde a chegada dos portugueses acesse o site do Portal Nexus na internet. Disponível em: <https://goo.gl/X52fj2>. Acesso em: 21 mar. 2019.

contudo, se fosse vítima, o seu senhor é quem seria indenizado. Nesse sentido, o *Código Criminal do Império* (1830), em seu art. 60 dispunha que,

Se o réo fôr escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será codemnado na de açoútes, e, depois de os soffrer, será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazel-o com um ferro, pelo tempo, e maneira que o Juiz o designar. O numero de açoútes será fixado na sentença; e o escravo não poderá levar por dia mais de cincoenta. (BRASIL, 2018).

Ao longo do século 19, a legislação escravista no Brasil passou por diversas mudanças. Diversas leis de cunho abolicionista começaram a ser editadas, fruto das pressões internacionais e dos movimentos sociais abolicionistas que gradativamente começaram a surgir em várias partes do mundo, notadamente na Inglaterra.

A malsinada *Lei Imperial de 7 de novembro de 1831*, conhecida como *Lei Feijó* ou “*lei para inglês ver*”, chegou a declarar livres todos os escravos vindos de fora do Império, bem como a impor penas aos importadores da mão de obra negreira africana. Contudo, o tráfico negreiro ilegal ainda continuou a ocorrer de maneira escancarada para o Brasil e a escravidão permaneceu produzindo seus deletérios efeitos sobre a vida de milhares de negros.

Poucos anos mais tarde foi decretada a *Lei n. 4, de 10 de junho de 1835*, criada especificamente para punir os escravos que se insurgissem contra seus senhores, cometendo homicídio, ferindo ou praticando qualquer outra ofensa física. Caso o escravo cometesse homicídio ou provocasse uma lesão grave em seu senhor, sua mulher, ascendentes e descendentes, administradores e feitores e suas mulheres, a pena aplicada seria a de morte. Se houvesse ferimento ou ofensa física leve, seria punido com açoites (art. 1º).

Em 1823 “José Bonifácio apresentou uma representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura, na qual defendia a extinção gradual da escravidão e a emancipação também

gradual dos escravos” (MULTIRIO, 2018), que foi rechaçada, fazendo com que seu autor passasse a sofrer represálias.¹⁰

Sob pressão da Inglaterra, que a todo custo queria acabar com o tráfico negroiro, foi decretada a *Lei n. 581, em 4 de setembro de 1850*, conhecida como *Lei Eusébio de Queiroz*, que estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Brasil, “extinguindo definitivamente” essa espécie de tráfico ilegal no país, prevendo, inclusive, a apreensão de navios que contribuíssem para o tráfico de negros.

Poucos anos mais tarde foi aprovado o Decreto n. 731, de 5 de junho de 1854, que ficou conhecido como *Lei Nabuco de Araújo*. Em complemento à Lei Euzébio de Queiroz e, visando acabar com a clandestinidade, a norma reforçou a repressão ao tráfico negroiro ao cominar pesadas sanções aos traficantes de escravos.

Em 28 de setembro de 1871 foi decretada a Lei n. 2.040, que ficou conhecida como *Lei Visconde do Rio Branco* ou *Lei do Ventre Livre*. A lei estabeleceu que a partir de 1871, todos os filhos que nascessem dos escravos seriam considerados livres (art. 1º). Previu também que os proprietários dos escravos ficariam responsáveis por criá-los até a idade de oito anos, quando poderiam entregá-los ao governo e receber uma indenização, ou aproveitar-se de seus serviços até os 21 anos completos (art. 1º, § 1º). Na verdade, esse foi um método de acalmar os ânimos dos movimentos abolicionistas, pois como se nota, os libertos ainda ficariam sob guarda dos senhores até os 21 anos.

A Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, conhecida como *Lei dos Sexagenários* ou *Lei Saraiva-Cotejipe*, proporcionou a liberdade para os escravos idosos acima de 60 anos, bem como estabeleceu normas para libertação gradual dos cativos, mediante indenização. A lei, que visou conter os movimentos abolicionistas mais radicais, também não conseguiu atingir seus principais objetivos e acabar com a escravidão no Brasil.

¹⁰ “Segundo alguns historiadores, o afastamento de José Bonifácio do ministério deveu-se às suas ideias sobre a escravidão, que fizeram com que perdesse o apoio dos grandes proprietários de escravos e terras, que faziam parte do grupo aristocrata do Partido Brasileiro. Apesar de ter introduzido em sua fazenda em Santos vários imigrantes, visando demonstrar a viabilidade da substituição da mão de obra escrava, para a maioria dos grandes proprietários o projeto era impossível e inaceitável” (MULTIRIO, 2018).

Nesse tempo e contexto, os movimentos abolicionistas cresciam de forma rápida, prestando auxílio aos escravos que abandonavam as fazendas e disseminando o caos para os proprietários de escravos e para o governo, que se via cada vez mais pressionado em meio a outras crises, como a econômica, decorrente das baixas no preço do café. Não tardou em restar evidenciado que a abolição da escravidão seria a única saída. É nesse cenário que a Princesa Isabel, na ausência do Imperador D. Pedro II no país e em nome deste, sancionou a Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888, declarando extinta e acabando formalmente com mais de 300 anos de escravidão no Brasil. Seu sucinto conteúdo tornou-se, assim, um marco histórico para o país:

Art. 1º. É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º. Revogam-se as disposições em contrário. Manda, portanto, a todas as autoridades que o conhecimento e execução da referida lei pertencer que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém.

Desde então essa nova ordem social brasileira, pautada na liberdade de todas as pessoas, passou a ser impactada pela realidade já existente e pela evolução das sociedades ao redor do globo. Em todos os cantos, movimentos em busca por melhores condições de vida, pelo reconhecimento de direitos e dignidade, gradativamente deram ensejo ao surgimento de órgãos, mecanismos e instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos individuais e coletivos, especialmente por meio de declarações e tratados internacionais voltados à proteção do ser humano, inclusive na condição de trabalhador, primando-se pela sua liberdade, igualdade e dignidade. Tais instrumentos exerceram uma grande influência sobre os ordenamentos jurídicos domésticos, inclusive no Brasil.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, dispôs em seu art. 1º que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. O direito ao trabalho foi reconhecido como inalienável no art. 18, segundo o qual “todo homem pode empenhar seus serviços, seu tempo; mas não pode vender-se nem ser vendido. Sua pessoa não é propriedade alheia. A lei não reconhece domesticidade; só pode existir um penhor de

cuidados e de reconhecimento entre o homem que trabalha e aquele que o emprega”.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral da ONU, instrumento mais autorizado do mundo em matéria de direitos humanos e que abriu as portas para a construção do sistema global e também dos sistemas regionais de proteção dos direitos humanos, estabeleceu em seu art. 1º que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Em seu art. 4º dispôs que “[...] ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas” (ONU, 1948). Consagrando o direito humano ao trabalho digno, em seu art. 23 a Declaração dispôs que

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses. (ONU, 1948).

Estes dispositivos, que serviram de base e inspiração para muitos outros documentos internacionais¹¹ e nacionais de proteção dos direitos

¹¹ Vale mencionar aqui a *Convenção Suplementar sobre Abolição da Escravidão, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravidão*, de 1956; a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*, de 1966; o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, ambos de 1966; a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, de 1969; a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*, de 1979; a *Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes*, de 1984; o *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, “Protocolo de San Salvador”, de 1988; a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1990; a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher* “Convenção de Belém do Pará”, de 1994; o *Protocolo de Prevenção, Supressão e Punição do Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças, complementar à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional*, de 2000; a *Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância*, de 2013.

humanos e fundamentais que lhes sobrevieram, consagraram a igualdade entre todos os homens, de modo que ninguém pode ser tratado como coisa ou objeto por outra pessoa, evidenciando-se a proibição do tráfico de pessoas e da escravidão, bem como a necessidade de condições dignas de trabalho.

Ao final da Primeira Guerra mundial surge aquela que se tornaria mais tarde uma das mais importantes organizações internacionais do mundo, voltada especificamente para a proteção do trabalhador no âmbito internacional. Criada em 1919, pelo *Tratado de Versalhes*, juntamente com a *Sociedade das Nações*, a *Organização Internacional do Trabalho* (OIT) é atualmente uma agência especializada da ONU, sediada em Genebra, que tem como principal finalidade tutelar os direitos humanos dos trabalhadores de todo o mundo. As “*convenções e as recomendações* são os dois instrumentos que compõem a produção normativa da OIT em matéria de padrões mínimos trabalhistas” (FRANCO FILHO; MAZZUOLI, 2016, p. 16), sendo tais instrumentos fruto de debates entre os delegados dos seus Estados membros.

Como um organismo internacional que visa a institucionalização de políticas de paz universal, no âmbito de sua competência está a produção das chamadas *Convenções Internacionais*, que são tratados internacionais no seu sentido estrito (regidas, portanto, pelo Direito dos Tratados), ou seja, “[...] são normas internacionais que requerem, no plano do Direito Interno dos Estados, todas as formalidades pertinentes para a entrada em vigor e aplicação” (FRANCO FILHO; MAZZUOLI, 2016, p. 16). Já suas *recomendações*, estão inseridas no contexto das normas *soft law*, do Direito Internacional, pois não vinculam juridicamente os Estados, mas servem de inspiração para o legislador interno na criação de normas trabalhistas. Verifica-se, portanto, que a OIT se destina à institucionalização de normas universais do trabalho, sendo responsável pela criação de importantes conceitos, princípios e regras que visam nortear e reger as legislações domésticas em defesa dos trabalhadores.

No âmbito de suas atividades, a OIT produziu vários instrumentos normativos voltados à proteção do trabalhador, inclusive em relação ao combate do trabalho escravo. Destaca-se nesse sentido a *Convenção n. 29 Sobre Trabalho Forçado*, de 1930, e a *Convenção n. 105 Sobre a Abolição do*

Trabalho Forçado, de 1957.¹² Foi na Convenção n. 29 que pela primeira vez se contemplou em um instrumento internacional a definição de *trabalho forçado* ou *obrigatório*, que de acordo com seu art. 2º é “[...] todo trabalho ou serviço exigido de um indivíduo sob ameaça de qualquer penalidade e para o qual ele não se ofereceu de espontânea vontade”.

Dentre os instrumentos normativos da OIT merecem também destaque a Convenção n. 138 e a Recomendação n. 146, que versam sobre a idade mínima de admissão ao emprego, bem como a Convenção n. 182 e a Recomendação n. 190, que tratam da proibição das piores formas de trabalho infantil e a ação imediata para sua eliminação.

Ainda no âmbito da OIT, especificamente em relação à proteção do trabalhador migrante, destaca-se a *Convenção n. 97 Sobre os Trabalhadores Migrantes*, de 1949, segundo a qual todos os seus Estados membros ficam obrigados “a manter um serviço gratuito adequado incumbido de prestar auxílio aos trabalhadores migrantes e, especialmente, de proporcionar-lhes informações exatas ou assegurar que funcione um serviço dessa natureza” (art. 2º), dentre outras questões relativas a esses trabalhadores.

No mesmo sentido ressalta-se a *Convenção n. 143 Sobre as Imigrações Efetuadas em Condições Abusivas e Sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes*, de 1975, que também constitui um importante documento de proteção do trabalhador migrante. A Convenção dispõe expressamente que seus Estados membros “deverão comprometer-se a respeitar os direitos fundamentais do homem de todos os trabalhadores migrantes” (art. 1º), comprometendo-se ainda a

[...] a determinar, sistematicamente, se existem migrantes ilegalmente empregados no seu território e se existem, do ou para o seu território, ou ainda em trânsito, migrações com fim de emprego nas quais os migrantes sejam submetidos, durante a sua deslocação, à sua chegada ou durante a sua estada e período de emprego, a condições contrárias aos instrumentos ou acordos internacionais aplicáveis, multilaterais ou bilaterais, ou ainda às legislações nacionais.

¹² O Brasil é parte nestas e em outras Convenções Internacionais da OIT. A Convenção n. 29 foi internalizada e passou a integrar o ordenamento jurídico do país por meio do Decreto n. 41.721, de 25 de junho de 1957 e a Convenção n. 105, por meio do Decreto n. 58.822, de 14 de julho de 1966.

No plano internacional a *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias*, de 1990, constitui o mais importante documento voltado à proteção dos direitos humanos do trabalhador migrante e de sua família. Como regra, a Convenção se aplica a

[...] todos os trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias sem qualquer distinção, fundada nomeadamente no sexo, raça, cor, língua, religião ou convicção, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, nacionalidade, idade, posição econômica, patrimônio, estado civil, nascimento ou outra situação. (INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS, 1990, art. 1º, 1)

Incidindo também sobre “[...] todo o processo migratório dos trabalhadores migrantes e dos membros das suas famílias, o qual inclui a preparação da migração, a partida, o trânsito e a duração total da estada, a atividade remunerada no Estado de emprego, bem como o retorno ao Estado de origem ou ao Estado de residência habitual” (art. 1º, 2). Infelizmente até o presente momento o Brasil ainda não ratificou esse tratado, que certamente constituiria um grande reforço no combate ao trabalho escravo do migrante no país.

No plano interno brasileiro, após a abolição da escravidão, ao longo dos tempos diversas leis de proteção ao trabalhador (incluindo-se o imigrante), foram sendo editadas, inclusive com a garantia constitucional do direito fundamental ao trabalho, a partir da Constituição de 1934.¹³ De lá para cá, todas as constituições previram princípios e regras basilares pertinentes ao direito do trabalho.

No plano infraconstitucional, a legislação trabalhista é bastante ampla, sendo composta por diversas leis esparsas que tratam dos mais variados temas, inclusive leis de caráter penal. No entanto, o principal diploma laboral é, sem dúvida, a *Consolidação das Leis do Trabalho* (Decreto-lei n.

¹³ Sérgio Pinto Martins (2015, p. 11) afirma que “[...] a primeira Constituição a tratar de Direito do Trabalho foi a de 1934, garantindo a liberdade sindical, isonomia salarial, salário mínimo, jornada de 8 horas de trabalho, proteção do trabalho das mulheres e menores, repouso semanal, férias anuais remuneradas (§ 1º do art. 121).”.

5.452, de 1º de maio de 1943), instrumento que sistematizou as diversas leis esparsas existentes até a sua edição, sendo também acrescida de novos institutos criados especificamente para compô-la. Vale ainda ressaltar a Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997, voltada à proteção dos refugiados, bem como a recente Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (Nova Lei de Migração), que constitui um importante marco normativo brasileiro na proteção dos direitos humanos de todos dos migrantes¹⁴, inclusive ao trabalho.

Em termos constitucionais, não há dúvida de que a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, foi a que melhor e de modo mais aprofundado tratou dos direitos do trabalhador no país, constituindo na atualidade o mais importante documento sobre o assunto. Conforme aponta Carlos Henrique Bezerra Leite (2017, p. 36), a CRFB “[...] inaugura uma nova página na história dos direitos sociais no Brasil, repercutindo diretamente no direito do trabalho sob o paradigma do Estado Democrático de Direito”.

Dentre aspectos de absoluta importância relacionados à proteção do trabalhador, a CRFB previu a *dignidade humana* como um *princípio fundamental* da República Federativa do Brasil (art. 1º, III); consagrou a *igualdade* de todos perante a lei, inclusive entre os trabalhadores brasileiros e imigrantes (art. 5º); constituiu como seus *objetivos fundamentais* a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º); prevendo ainda *prevalência dos direitos humanos* como princípio regente das relações brasileiras no plano internacional.

Especificamente em relação ao trabalhador, em seu art. 7º, a CRFB cataloga um amplo rol de direitos individuais dos quais são titulares os trabalhadores urbanos e rurais, sem excluir outros que visem à melhoria de sua condição social. Em seu art. 8º ela estabelece a liberdade de associação

¹⁴ Para uma visão mais aprofundada sobre a Nova Lei de Migração brasileira vide artigo intitulado “A Proteção dos Direitos Humanos dos Migrantes no Brasil: Breves considerações sobre o projeto de lei n. 2.516/2015 e o Estatuto do Estrangeiro”, de autoria de Luciano Meneguetti e Sarita Bassan Rodrigues. Disponível em: <https://goo.gl/2zPKpY>. Acesso em: 21 mar. 2019.

profissional ou sindical e, nos termos do art. 9º, assegura amplamente o direito de greve aos trabalhadores em geral, estendendo tal direito aos servidores públicos civis, nos termos de lei regulamentadora. “Sem dúvida, é uma das Constituições mais avançadas no aspecto social, pois consagra os direitos trabalhistas como autênticos direitos fundamentais” (LEITE, 2017, p. 38).

Em 2014, por meio da Emenda Constitucional n. 81, o tema do trabalho escravo ganhou “status” constitucional. Por meio dela o art. 243 da CRFB foi alterado, passando a prever que “as propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º”.

Todo esse arcabouço normativo doméstico e internacional produziu impactos no Brasil em relação ao trabalho escravo, ensejando a criação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do problema, ainda que tardiamente, pois as primeiras iniciativas voltadas ao combate da prática somente tiveram início no país a partir da década de 70, impulsionadas pela sociedade civil. Desde então, vários órgãos, programas, planos de erradicação e campanhas de conscientização, dentre outros projetos, têm sido criados e colocados em ação, embora se deva reconhecer que os reais resultados alcançados ainda estão longe do ideal. Dentre os principais órgãos ligados diretamente ao combate da prática destacam-se o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério Público do Trabalho (MPT).

Dentre algumas iniciativas relevantes no combate ao trabalho escravo no país citam-se: (i) a instituição do Programa de Erradicação do Trabalho Forçado e do Aliciamento de Trabalhadores (PERFUR), por meio Decreto de 3 de setembro de 1992; (ii) a criação do Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado (GERTRAF), por meio do Decreto n. 1.538, de 27 de junho de 1995, com a finalidade de coordenar e implementar as providências necessárias à repressão ao trabalho forçado; (iii) a criação do Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), ligado à Secretaria

de Inspeção do Trabalho (SIT) do MTE, formado por auditores fiscais do trabalho (responsáveis por coordenar operações de campo) e também por policiais federais e procuradores do MPT e do Ministério Público Federal (MPF); (iv) a alteração do art. 149 do Código Penal pela Lei n. 10.803/2003, que passou a considerar crime “reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”; (v), o desenvolvimento de dois Planos Nacionais para Erradicação do Trabalho Escravo, em 2003 e 2008, respectivamente; (vi) a criação da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE), por meio do Decreto de 31 de julho de 2003; e, (vii) a criação do Cadastro de Empregadores que submetem trabalhadores a condições análogas à de escravo, popularmente conhecido como “lista suja”, criado pela Portaria n. 540 do MTE, em outubro de 2004 e regulado por Portarias Interministeriais subsequentes.¹⁵

Mesmo diante disso tudo, a conclusão que se chega ao final desse tópico é triste e alarmante: mesmo com todo esse aparato de ordem técnica, administrativa e normativa, o trabalho escravo ainda persiste fortemente no país, conforme já se abordou anteriormente. As dificuldades para o seu enfrentamento são várias, tais como cortes no orçamento público, que acarretam a insuficiência de pessoal para as fiscalizações; a corrupção de funcionários públicos que aceitam subornos de empregadores; a morosidade do Judiciário no julgamento das ações que envolvem trabalho escravo; as punições brandas e pouco eficazes; os conchavos políticos que procuram obstaculizar o combate da prática no país, tais como as dificuldades na divulgação da “lista suja” e as manobras políticas para reduzir o conceito de trabalho escravo¹⁶, dentre muitas outras.

¹⁵ Referido cadastro constitui um instrumento de *publicidade negativa* que efetiva o acesso à informação, podendo restringir o mercado das empresas e até mesmo a concessão de linhas estatais de crédito bancário. A publicidade da lista permite, dentre outras coisas, o controle e a participação popular (ainda que indireta) nas atividades da empresa, v.g., por meio da opção da população em não adquirir bens ou serviços de empresas descumpridoras das normas protetivas dos direitos humanos trabalhistas. Acerca das dificuldades colocadas pelo governo brasileiro para a divulgação da lista vide matéria intitulada “Governo dificulta fiscalização de trabalho escravo”. Disponível em: <https://goo.gl/pWFp1X>. Acesso em: 21 mar. 2019.

¹⁶ A Portaria n. 1.129, de 13 de outubro de 2017, do Ministério do Trabalho, muda o conceito de trabalho escravo, além de alterar procedimentos de investigação e de divulgação da chamada “lista suja” das empresas

É por essa razão que nesse estudo se propõe a Educação em Direitos Humanos (EDH) como mecanismo apto ao auxílio na prevenção e no combate do trabalho escravo moderno no Brasil, notadamente em relação ao trabalhador imigrante, conforme se passa a abordar na sequência.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) COMO MECANISMO DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO

O Plano de Ação do *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*, define a EDH como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (PMEDH, 2012, p. 3). Trata-se, portanto, de uma educação constituída por um conjunto de atividades voltadas para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação que deve orientar-se a partir de quatro dimensões básicas: (i) ser uma atividade permanente e global; (ii) possibilitar uma mudança sociopolítica e formar uma cultura de direitos humanos; (iii) mais do que conhecimento formal, produzir um senso estético autônomo e pensamento crítico; e, (iv) ser um ato dialógico voltado para a emancipação do educando e para a formação de sujeitos de direito (BENEVIDES, 2009 *apud* VIOLA, 2014).

Nesse sentido, educar a sociedade e também as vítimas do trabalho escravo acerca de seus direitos, promovendo a compreensão correta do que seja os direitos humanos, quem são seus titulares e quais os meios e mecanismos aptos a efetivá-los, certamente pode constituir uma prática bastante efetiva para a prevenção e combate da prática no país, notadamente diante a constatação de que a grande maioria das vítimas é composta

que utilizam esse tipo de mão de obra. A portaria está disponível em: <<https://goo.gl/ECnEn7>>. Acesso em 27 jul. 2018. Pelo texto, que afronta a CRFB, bem como tratados de direitos humanos dos quais o Brasil é parte, constata-se que a jornada exaustiva, o labor em condições degradantes, bem como o trabalho forçado, não mais são considerados tipos de trabalho análogos à escravidão, o que significa que as empresas ou pessoas físicas autuadas por estar cometendo uma dessas infrações, não mais serão incluídas na “lista suja”, o que constitui um grande retrocesso no combate da prática no Brasil. “Cerca de 90% dos processos e investigações sobre trabalho escravo acompanhados pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) estão relacionados a situações que deixaram de ser classificadas como análogas à escravidão após a publicação da portaria” (G1, 2017). Em outubro de 2017, ao analisar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 489/DF, a presidente do STF, a Ministra Rosa Weber, suspendeu liminarmente a portaria. A decisão do Supremo pode ser acessada em: <https://goo.gl/cCyRbs>. Acesso em: 21 mar. 2019.

por pessoas em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, verificando-se muitos analfabetos, pessoas de baixa educação formal e com escassa ou nenhuma noção de direitos humanos e trabalhistas, conforme já se aferiu-se anteriormente.

A formação do sujeito de direitos é de absoluta importância nesse cenário, notadamente em relação ao trabalhador migrante, que precisa de um acompanhamento e uma tutela diferenciada por parte do Estado. Na mesma linha, a conscientização e a educação da sociedade para a prevenção e o combate da xenofobia e de outras formas de violência praticadas contra a população migrante é de fundamental importância para a garantia dos seus direitos humanos.

Historicamente se constata que uma das grandes dificuldades do Brasil é proporcionar a inclusão e o pleno acesso à educação e esse é um quadro que demanda urgente mudança, pois não há dúvida de que o conhecimento liberta. Além disso, embora a EDH em direitos humanos venha sendo discutida e promovida no país nos últimos anos, é preciso intensificá-la, em todos os níveis do ensino. No entanto, tudo isso demanda a formulação e implementação de políticas públicas eficazes, aptas ao atingimento desses resultados, que por sua vez, dependem do interesse e da “boa vontade” estatal.

Especificamente em relação à EDH para o enfrentamento do trabalho escravo de nacionais e imigrantes no Brasil e diante do que já foi analisado, no presente texto sustenta-se, no âmbito da necessidade de ações governamentais, da mobilização social e do preparo e conscientização das vítimas, uma atuação em três frentes distintas: na *prevenção*, na *assistência* e a na *repressão*.

Na primeira frente destaca-se a *prevenção*, consistente na tomada de um conjunto de medidas para evitar um resultado gravoso. Nesta esfera é possível se incluir algumas *medidas* que podem proporcionar resultados positivos na prevenção do trabalho escravo.

A *primeira* e mais importante é certamente a *educação*, conforme se afirmou. É preciso tirar a população do analfabetismo, inclusive o funcional. Embora os seus resultados sejam a longo prazo, trata-se de uma forma

essencial para a transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade como um todo. Com o investimento em uma educação acessível e de qualidade, inclusive apta a atender as necessidades especiais dos migrantes (v.g., idioma, conhecimento de direitos, acesso a órgãos públicos etc.), as pessoas terão condições de buscar e compreender seus direitos individuais e sociais, passando a estar menos suscetíveis às condições precárias e degradantes às quais são submetidas no contexto de um trabalho escravo, já que se tornarão aptas a reivindicar seus direitos, sabendo, inclusive, como fazê-lo.

Uma *segunda medida* é a ampliação da *difusão da informação*, notadamente por meio da *inclusão digital*. Com o indivíduo alfabetizado e de posse dos aparatos e facilidades tecnológicas que a sociedade moderna oferece, tais como TV, rádios e, principalmente a internet e os smartphones, se torna mais fácil o acesso à informação e aos meios hoje disponíveis para o combate da prática, tais como os aplicativos (Apps) dos órgãos públicos e das ONGS, o disque denúncia, além dos diversos portais na internet voltados ao tema etc.

Como *terceira medida* aponta-se o *associativismo* como uma alternativa válida para o combate aos abusos laborais. O fortalecimento da congregação dos trabalhadores, inclusive de imigrantes, em associações representativas (órgãos de classe, sindicatos etc.) que atuam idoneamente e no interesse de seus representados, certamente constitui uma importante ferramenta para o enfrentamento do problema. Um grande avanço nesse sentido aconteceu há pouco tempo no Brasil com a edição da Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (Nova Lei de Migração) que, contrariamente ao que dispunha a revogada Lei n. 6.815/80 (Estatuto do Estrangeiro), previu a possibilidade de participação política e associação sindical aos imigrantes (art. 4º, VII).

A ampla conscientização e a EDH do consumidor, notadamente em relação aos direitos humanos do trabalhador imigrante, constituem a *quarta medida*. É preciso chamar a atenção dos consumidores brasileiros para a igualdade de direitos (garantida na lei) entre trabalhadores nacionais e imigrantes no país, bem como para a questão do trabalho escravo e para as amplas violações de direitos humanos que a prática provoca e que

atinge tanto o nacional como o imigrante. A intensificação de eventos e de propagandas nesse sentido são importantes ferramentas para o atingimento dessas finalidades. Com o advento da internet e, em especial, das mídias sociais, hoje é possível criar-se ferramentas para auxiliar o consumidor em suas compras, visando a conscientização e a educação que vão importar no respeito ao trabalhador imigrante, bem como no desestímulo para a aquisição de produtos que tenham em seu processo de fabricação, o envolvimento do trabalho escravo.

Nesse contexto, cita-se o App “Moda Livre”¹⁷, desenvolvido para que o consumidor possa adquirir produtos que não tenham sido fabricados por alguém que tenha sido explorado. Nesse sentido, o aplicativo aponta, em forma de avaliações, as empresas que se já utilizaram de trabalho escravo. Nesse ponto destaca-se a necessidade de que o Estado não promova obstáculos para a divulgação da chamada “lista suja”, já abordada anteriormente.

Na *segunda frente* de atuação destaca-se a necessidade de uma maior *assistência* estatal aos trabalhadores libertados, inclusive de um atendimento diferenciado aos trabalhadores imigrantes, naquilo que for necessário. Dada a condição de vulnerabilidade que a maioria das vítimas do trabalho escravo são encontradas, o seu auxílio e acompanhamento por parte do Estado se mostram imprescindíveis para que elas não sejam novamente submetidas à prática. Frequentemente constata-se que após serem libertados, muitos trabalhadores não têm onde morar, se encontram sem condições financeiras de prover a sua subsistência e de suas famílias, o que contribui para um novo quadro de vitimização. Portanto, a criação e o fortalecimento de programas sociais para a concessão de alojamento e provimento das necessidades básicas em um primeiro momento, revela-se medida fundamental. Em complemento, deve-se ressaltar que o correto e integral pagamento dos direitos trabalhistas pelos empregadores apanhados na prática é essencial.

Ainda no âmbito da atuação assistencial também é necessário proporcionar às vítimas qualificação profissional, criando e fortalecendo

¹⁷ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.org.reporterbrasil.modasemesgravos>. Acesso em: 21 mar. 2019.

parcerias e políticas públicas nesse sentido, para que elas possam se empenhar no aprendizado de novas profissões, aproveitando-se, inclusive, a cultura e o diferencial que eventualmente podem ser encontrados em um trabalhador imigrante. O desenvolvimento de programas e oficinas artesanais são essenciais para isso. Nesse sentido, vale destacar aqui como exemplo, o *Programa de Monitoramento de Cadeia Produtiva do Vestuário e Calçados*, uma iniciativa desenvolvida pela *Associação Brasileira do Varejo Têxtil* (ABVTEX), com empresas do segmento em todo o país, que tem como objetivos precípuos a garantia de direitos trabalhistas e a eliminação do trabalho escravo, assegurando-se segurança e saúde ao trabalhador migrante, além da formalização das oficinas de costura e empresas de produção de vestuário.

Atualmente, o programa é implementado através de vistorias, que são realizadas pelo menos uma vez por ano em 4.112 empresas monitoradas, distribuídas por mais de 600 cidades em 17 estados do Brasil, além do Distrito Federal. A certificação contribui para estruturar a cadeia têxtil, gerando oportunidades de negócios e favorecendo a oferta de boas condições de trabalho (...). As vistorias previnem o trabalho infantil, o abuso, o assédio e o emprego irregular de estrangeiros, garantindo o cumprimento da legislação trabalhista. Para receber a certificação, cada unidade da empresa passa por uma auditoria realizada por organismos credenciados pela ABVTEX. O auditor verifica a adequação às exigências e a unidade precisa obter uma pontuação mínima para receber a certificação. O local passa também por auditorias de manutenção e de “recertificação”. (ONU, 2017b).

Além disso, também se revela de absoluta importância incluí-las em programas assistenciais do governo, tal como o “Bolsa Família”, dentre outros. Portanto, o apoio à reintegração social e profissional dessas pessoas é fundamental para livrá-las de novos quadros de trabalho escravo.

Como um dos grandes problemas que afligem os trabalhadores resgatados do trabalho escravo é justamente a falta de trabalho formal devido às dificuldades que se vem apontando ao longo do texto, uma medida que mostra apta ao enfrentamento dessa questão é proporcionar

a eles fontes próprias de geração de renda, v.g., por meio do acesso à terra para cultivo, o que implica na necessidade de políticas ligadas à reforma agrária no país, capazes de proporcionar essa possibilidade, levando-se em consideração o trabalhador imigrante.

Por fim, adentrando-se na *terceira frente* de atuação, ressalta-se que a *repressão* do trabalho escravo no Brasil precisa ser aperfeiçoada, ampliada e blindada contra retrocessos sociais, como o provocado pela Portaria n. 1.129/2017, do MTE, que modificou de maneira inconstitucional e inconveniente, o conceito de trabalho escravo no país. Diante das dificuldades já narradas anteriormente, um efetivo combate da prática demanda, além da educação formal e também a EDH, a vontade pública e social, políticas públicas eficazes, orçamento idôneo (e blindado de cortes “propositais”) e combate à corrupção, dentre outros fatores que certamente poderão proporcionar melhores condições para o enfrentamento do problema.

Nesse ponto, destaca-se que execução da legislação e das políticas públicas, livres de interferências indevidas (e até mesmo criminosas) de cunho político (por parte de políticos corruptos) e econômico (exercidas pelas empresas e empresários), em muito contribuirá para a prevenção e o combate da prática no país.

CONCLUSÃO

Conforme se verificou ao longo do texto, seu objetivo foi chamar a atenção para a problemática relativa ao trabalho escravo dos imigrantes no Brasil, buscando-se não apenas apresentar as dificuldades e as questões que envolvem o tema, mas, sobretudo, apontar mecanismos capazes de auxiliar no enfrentamento da questão.

O histórico de escravidão vivenciado pelo Brasil por mais de 300 anos e o longo caminho percorrido até a abolição desse hediondo regime, analisados na primeira parte do trabalho, deixaram sequelas que perduram até os dias de hoje na sociedade brasileira, sendo que uma delas é certamente o trabalho escravo em sua feição contemporânea que, conforme se analisou,

está ligado à cultura escravagista do Brasil colônia e imperial e muito tem em comum com à escravidão histórica.

A análise das estatísticas e do perfil do trabalho escravo em sua feição atual, bem como as apresentação dos motivos que fortalecem a exploração dos trabalhadores, especialmente dos imigrantes, revelam que embora haja um arcabouço normativo internacional e nacional de proteção dos direitos humanos deste segmento social, bem como a existência de um conjunto de políticas voltadas ao enfrentamento da prática, confirme se analisou, a realidade nacional ainda em muito destoa do ideal almejado, pois o trabalho escravo continua fazendo vítimas em todo o país e de forma cada vez mais acentuada e alarmante.

Verificou-se que a intensificação dos fluxos de imigrantes no país nos últimos anos potencializou o problema, uma vez que com o crescimento da população de trabalhadores imigrantes, ampliou-se o quadro de indivíduos sujeitos à funesta prática, verificando-se a vulnerabilidade em que se encontram e a urgente necessidade de adoção de medidas que possam salvaguardar suas vidas e dignidade.

Nesse contexto constatou-se que a educação em direitos humanos pode constituir uma ferramenta importante para a prevenção e o combate do trabalho escravo moderno, especialmente por se tratar de um mecanismo voltado à capacitação e difusão de informações, orientado para a criação de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, capaz de impactar as atividades estatais, as próprias vítimas da prática, bem como a sociedade em geral. Para tanto, essa educação precisa orientar-se a partir das quatro dimensões básicas que foram analisadas, isto é, (i) ser uma atividade contínua e global; (ii) capaz de possibilitar uma mudança sociopolítica e formar uma cultura de direitos humanos; (iii) produzir, além do conhecimento formal, também um senso estético autônomo e pensamento crítico nos educandos; e, (iv) constituir um ato dialógico voltado para a emancipação e para a formação de sujeitos de direito.

Em relação à educação em direitos humanos para o enfrentamento do trabalho escravo de nacionais e imigrantes no país, levando-se em consideração a necessidade de ações governamentais, de uma ampla

mobilização e conscientização social e também do preparo e educação das vítimas, verificou-se a importância de uma atuação em três frentes distintas, isto é, na *prevenção*, na *assistência* e a na *repressão* da prática, apontando-se em cada uma dessas frentes, as medidas necessárias para o aperfeiçoamento daquilo que já tem sido feito no Brasil para o enfrentamento do problema.

Como em tantos outros aspectos da vida social, a conclusão a que se chega aqui, talvez não constitua qualquer novidade para o leitor que nos brindou com seu precioso tempo despendido na leitura do presente escrito, pelo qual agradecemos imensamente nesse momento, mas é a que se mostra como melhor opção, também para o adequado tratamento do problema relacionado ao trabalho escravo moderno: a educação e, mais do que isso, a educação em direitos humanos, ainda que isso soe extremamente utópico para as mentes daquelas pessoas menos esclarecidas e menos propensas à reversão de um histórico quadro de violações de direitos e da dignidade de milhões de seres humanos durante a escravidão e também agora, com a sua feição moderna.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. *Dados Sobre Refúgio no Mundo. Global Trends*. 2017. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b27be547>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- ACNUR. *Deslocamento forçado atinge recorde global e afeta uma em cada 113 pessoas no mundo*. Disponível em: <https://goo.gl/SKcJs7>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BALES, K. *Disposable people: new slavery in the global economy*. Berkeley: University of California Press, 2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto n. 731, de 5 de junho de 1854*. Lei Nabuco de Araújo. Brasília, DF, 1854. Disponível em: <https://goo.gl/7n4iwf>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. *Combate ao trabalho em condições análogas às de escravo*. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/XH7Dbd>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://goo.gl/7m6eKv>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 41.721, de 25 de junho de 1957*. Promulga as Convenções Internacionais do Trabalho de nº 11, 12, 13, 14, 19, 26, 29, 81, 88, 89, 95, 99, 100 e 101, firmadas pelo Brasil e outros países em sessões da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Brasília, DF, 1957. Disponível em: <https://goo.gl/AeoVF9>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 58.819, de 14 de julho de 1966*. Brasília, DF, 1966. Promulga a Convenção n. 97 Sobre os Trabalhadores Migrantes. Disponível em: <https://goo.gl/yBWfRH>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal. Brasília, DF, 1940. Disponível em: <https://goo.gl/ZE1hY3>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de 7 de novembro de 1831*. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Brasília, DF, 1831. Disponível em: <https://goo.gl/RhkZbq>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de 16 de dezembro de 1830*. Manda executar o Código Criminal. Brasília, DF, 1830. Disponível em: <https://goo.gl/DTdEZm>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 4, de 10 de junho de 1835*. Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou cometerem outra qualquer offensa physica contra seus senhores, etc.; e estabelece regras para o processo. Brasília, DF, 1835. Disponível em: <https://goo.gl/SkMTBH>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850*. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Imperio. Brasília, DF, 1850. Disponível em: <https://goo.gl/3ubYKN>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos. Brasília, DF, 1871. Disponível em: <https://goo.gl/gV1tC1>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/etBn4R>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Lei n. 3270, de 28 de setembro de 1885*. Regula a extinção gradual do elemento servil. Brasília, DF, 1885. Disponível em: <https://goo.gl/QheSKS>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888*. Brasília, DF, 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <https://goo.gl/uxfWgT>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL DE FATO. *Análise | 35% dos resgatados em ações de combate ao trabalho escravo são imigrantes*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/HJCYoY>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CASSAR, V. B. *Direito do Trabalho: de acordo com a Reforma Trabalhista* (Lei n. 13.467/2017). 14. ed. São Paulo: Método, 2017.

CASTRO, F. L. *História do Direito Geral e Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Caso Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde vs. Brasil. Sentença de 20 de outubro de 2016. Exceções preliminares, mérito, reparações e custas*. Disponível em: <https://goo.gl/KDMcAu>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ESCRAVO NEM PENSAR. *Quem escraviza no Brasil?* Disponível em: <https://goo.gl/ZvFE39>. Acesso em: 21 mar. 2019b.

ESCRAVO NEM PENSAR. *O Trabalho Escravo no Brasil*. Disponível em: <https://goo.gl/1tb883>. Acesso em: 21 mar. 2019a.

FRANCO FILHO, G. S.; MAZZUOLI, V. O. Incorporação e aplicação das Convenções Internacionais da OIT no Brasil. In: FRANCO FILHO, G. S.; MAZZUOLI, V. O. *Direito Internacional do Trabalho: o estado da arte sobre a aplicação das convenções internacionais da OIT no Brasil*. São Paulo: LTr80, 2016.

G1. *Portaria exclui da definição de trabalho escravo quase 90% dos processos, aponta Ministério Público*. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/WP93aD>. Acesso em 21 mar. 2019.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias*. 1990. Disponível em: <https://goo.gl/vUR691>. Acesso em: 21 mar. 2019.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). *World Migration Report 2018*. Disponível em: <https://goo.gl/KZvXov>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LEITE, C. H. B. *Curso de Direito do Trabalho*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARTINS, S. P. *Direito do Trabalho*. 31. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MULTIRIO. *José Bonifácio e a representação sobre a escravidão no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/Ca4Eaz>. Acesso em: 21 mar. 2019.

NEVES, D. M. R. *Trabalho escravo e aliciamento*. São Paulo: LTr, 2012.

NEXO. *O Trabalho Escravo é uma realidade: mas as punições, não*. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/nG2bL4>. Acesso em: 21 mar. 2019.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMIGRA). *Relatório Anual 2017*. A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Disponível em: <https://goo.gl/hqvK6r>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *International Migrant Stock: The 2017 Revision*. Disponível em: <https://goo.gl/BSLzqv>. 2017a. Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Setor Têxtil Certifica Empresas para Eliminar Trabalho Escravo de Cadeias Produtivas*, 2017b. Disponível em: <https://goo.gl/QZ79Kn>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Plano de Ação*. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Primeira Fase. Brasília, DF, 2012.

ORGANIZAÇÃO ESCRAVO NEM PENSAR. *O trabalho escravo no Brasil*. Disponível em: <https://goo.gl/TBUqiG>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Los Convênios Fundamentales de la Organización Internacional del Trabajo*. Genebra: OIT; Oficina Internacional del Trabajo, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/iVMUpg>. Acesso em: 21 mar. 2019.

PAIVA, C.; HEEMANN, T. A. *Jurisprudência Internacional de Direitos Humanos*. 2. ed. Belo Horizonte: CEI, 2017.

SENTO-SÉ, J. L. A. *Trabalho escravo no Brasil na atualidade*. São Paulo: LTr, 2001.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. *Declaração de direitos do homem e do cidadão de 1789*. Disponível em: <https://goo.gl/J7ZBeZ>. Acesso em: 21 mar. 2019.

VIOLA, S. E. A. A Educação Superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014. E-book.

WALK FREE FOUNDATION. *The Global Slavery Index 2018*. Disponível em: <https://goo.gl/uMU68J>. Acesso em: 21 mar. 2019.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES PRÓ-GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A DIDÁTICA NO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Rosane Michelli de Castro

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir de um plano de ação pedagógica proposto no curso de extensão universitária “Lutas feministas, emancipação de gênero e Direito à Educação Infantil” que ocorreu na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp no ano de 2018, em Guarulhos, São Paulo.

No decorrer de referido curso foram propostos debates valiosos acerca da temática de Direitos Humanos das Mulheres e das crianças, e as relações com a Educação, assim como as/os/es participantes de diferentes

localidades do Brasil, realizaram um relatório sobre uma rede de apoio às mulheres em suas respectivas cidades.

Na cidade de Marília, interior de São Paulo, as autoras deste artigo consideraram uma rede de apoio às mulheres com importância sociocultural para a localidade, o Núcleo de gênero e diversidade sexual na Educação (NUDISE), o qual acontece mensalmente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/ campus de Marília, São Paulo, com coordenação da Professora Dra. Tânia Suelly Antonelli Marcelino Brabo, abordando às temáticas de gênero, diversidade sexual, feminismos e Direitos Humanos no âmbito da Educação.

Considerou-se o grupo como uma rede de apoio às mulheres e LGBTQIA+¹, já que os participantes estudam sobre as temáticas mencionadas, sendo um propulsor de ideias e ideais humanísticos.

As atividades e debates proporcionados durante o curso de extensão, o qual contou com a presença de Maria Amélia de Almeida Teles, uma expoente na luta dos Direitos Humanos das mulheres no Brasil², resultou em um minicurso ofertado pelas presentes pesquisadoras, o qual foi ofertado no âmbito do “X Seminário “Direitos Humanos no Século XXI” - Direitos Humanos, Cidadania e Educação: 70 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, 50 anos da Pedagogia do Oprimido e 30 anos da Constituição da República Federativa do Brasil”, ocorrendo entre os dias 23 e 27 de novembro de 2018, na Universidade Estadual Paulista

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e travestis, queer, intersexos, assexuados e outros.

² **Amelinha:** Me tornei feminista na clandestinidade. Eu me dei conta que era feminista além de comunista. Na organização, militei muitos anos só com homens. Não que não tivessem mulheres na luta contra a ditadura, mas nos núcleos em que eu me encontrava só tinham homens. Sentia falta das mulheres, percebia que havia desigualdades entre homens e mulheres, não só dentro do partido como fora também. As mulheres alvo de violência, salários menores... E comecei a me questionar: “por que isso?” Fui tomando conhecimento do que acontecia no mundo. Que existia uma Angela Davis nos EUA, uma mulher negra, comunista e feminista. Mulheres na Europa falando sobre o feminismo. Mas só em 1975 me tornei publicamente feminista, participei do jornal Brasil Mulher. A ONU declarou o ano de 1975 como o ano da mulher, então o movimento já ganhou uma visibilidade maior. O feminismo hoje é mais falado, mais aceito do que na época em que eu me tornei feminista. **Feminismo é uma construção histórica que acontece dentro da sociedade e dentro de nós mesmos.** Sempre estamos buscando respostas e formulando perguntas nas relações de um modo geral... Nos anos 1960, e 1970, feminismo era quase um palavrão. Hoje as pessoas dão um sorrisinho de lado. Ou levam na brincadeira, como se não fosse algo sério. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amelinha-teles-refletir-sobre-o-cotidiano-nos-faz-feministas/> Acesso em: 23 jun. 2021.

“Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/ Campus de Marília.

Sendo assim, dada a valoração da temática de Direitos Humanos das Mulheres e Educação, ainda mais em tempos pandêmicos em que essas relações se tensionam na sociedade brasileira, notou-se oportunidade para reflexões que serão apresentadas neste artigo, objetivando ressaltar a contribuição e diálogos entre direitos das mulheres³, e Educação.

DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

A importância da temática de Direitos Humanos das mulheres e a formação de professoras e professores pró-gênero para a Educação Básica caminham ao encontro da função social da educadora e do educador na sociedade.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n. 9394/96), em conjunto com a nossa Constituição Federal (CF/88), dão aportes para o presente plano ação que foi ofertado conforme segue.

Com carga horária de 04 horas/aula, sendo realizado 01 encontro com interessadas/os/es da área de Humanas e afins, centralmente, alunas/os/es do curso de Pedagogia da Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Objetivando centralmente proporcionar condições para discussões e posterior elaboração de plano de aula para crianças do Ensino Fundamental I, sobre questões da Didática no ensino de Direitos Humanos das mulheres, para a promoção de uma formação pró-gênero para a Educação Básica.

Sendo assim, relacionando formação de cidadãos/as/es com conhecimentos sobre seus Direitos Humanos, suas dignidades e liberdades, como a aplicação da cidadania para um mundo justo, em conjunto com a formação didática no ensino de Direitos Humanos das mulheres, para

³ Quando se menciona Direitos Humanos das mulheres no presente texto, inclui-se também a comunidade LGBTQIA+, já que a pluralidade de existências é abordada em teorias feministas. Viu-se a necessidade de frisar a pluralidade incluída na luta das mulheres dada a onda de ódio e preconceitos em que não só o Brasil, mas o mundo se encontra.

professoras e professores pró-gênero na Educação Básica, leis foram debatidas durante o minicurso ministrado pelas autoras.

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 2015, p. 9 grifo nosso).

A Constituição Federativa do Brasil, em seus artigos, também prescreve:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, 1988, p. 3, grifo nosso).

A Educação é estabelecida por lei como um Direito Fundamental dos/as/es seres humanos, assim como, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para o desenvolvimento integral da pessoa (art. 205, CF/88). Dessa forma, é direito das alunas/os/es em processo de formação para docência a integralidade humanística e conteudista durante

o curso, já que é dever das professoras/es da Educação Básica promover um ensino que não se baseie apenas nos conteúdos obrigatórios das grades curriculares, mas, também, na aprendizagem das questões históricas socioculturais abordando questões como a formação da sociedade brasileira e as reproduções do patriarcado, gêneros, cultura e cidadania, ou seja, sobre os estudos de gênero e Direitos Humano.

Questões como liberdade de aprender, ensinar, pluralismos de ideias, as quais são denominadas como princípios norteadores do Ensino nas leis mencionadas, entram em risco com a atual circunstância política do Brasil que se alinha à preconceitos e discursos de ódio (2018 -2021).

A necessidade do estudo proposto encontrou-se com o embate à Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a retirada dos estudos dos gêneros das escolas, sendo que a obrigação com relação aos ensinamentos e estudos dos gêneros se constrói pela história, perfazendo-se necessária a desconstrução sociocultural reproduzida pelo patriarcado no Brasil.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, quando criada, ignorou a igualdade entre os sexos, um demonstrativo de uma história sociocultural marcada por resistência e luta das mulheres, não podendo ser regredida e sucumbida pelo patriarcado. Nasser (2002, p. 32) ressalta que “O poder patriarcal é exercido não somente sobre as mulheres, mas também sobre outros grupos humanos a partir de condições ou características desvalorizadas socialmente”.

Ante o exposto, a Educação Básica, é penetrada pela desvalorização social, perfazendo desta forma, a necessária atuação de educadoras/es na Educação pró-gênero, enfatizando o respeito à vida de todas/os/es.

Salienta Teles (1980, p. 274) que “O Brasil, no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, contou com uma imprensa feminista vigorosa que defendeu o direito do voto feminino, o direito à educação e ao divórcio”. Logo, a valorização às lutas feministas, como também o aprendizado dos educadores, educadoras e suas crianças, sobre as lutas femininas e suas necessidades para a sociedade, crescem com tentativas de ferimentos à Lei Máxima Brasileira e com os crescentes discursos de ódio com relação às mulheres e LGBTQIA+.

Pelo exposto, no minicurso tratou-se de se pensar em abordar aspectos da história com argumentos críticos, ou seja, à luz da relação da história constituída e interpretada em diálogo à sociedade e suas determinações, portanto, à luz de uma história crítica.

Nesse sentido, é possível afirmar que a pedagogia para a formação dos professoras/es pró-gênero da Educação Básica deve dialogar com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani. Considerando que para tal pedagogia já se constituiu uma Didática, a formação das professoras/es pró-gênero da Educação Básica não deve estar isenta dos pressupostos mencionados.

Portanto, e segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, buscou-se considerar a universalidade e objetividade do saber sobre um ensino pró-gênero, a historicidade e não a neutralidade de sua produção em relação aos processos de sua aquisição dialética do processo pedagógico; a escola como mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado, e o *locus* privilegiado para propiciar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico.

Como mencionado, o plano foi desenvolvido às interessadas/os/es da área de Humanas e de áreas afins, centralmente, alunas/os/es do curso de Pedagogia da Unesp, campus de Marília.

O plano de ação foi apresentado na forma de minicurso/oficina, ofertado no âmbito do X Seminário “Direitos Humanos no Século XXI” - Direitos Humanos, Cidadania e Educação: 70 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, 50 anos da Pedagogia do Oprimido e 30 anos da Constituição da República Federativa do Brasil”, entre os dias 23 e 27 de novembro de 2018, na Unesp, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/São Paulo.

O período do minicurso proposto foi de 04 horas aula, 01 encontro, no evento mencionado com aporte dos textos-base estudados durante o curso de extensão “Lutas feministas, emancipação de gênero e Direito à Educação Infantil”, o qual ocorreu na Universidade Federal de São Paulo:

UNIFESP – EFLCH, de 30 de agosto a 6 de novembro de 2018, em Guarulhos, São Paulo.

O desenvolvimento do plano de ação seguiu os encaminhamentos de uma Didática segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Didática, segundo Pedagogia Histórico-Crítica

Teoria educacional – Teoria Histórico-Crítica (Dermeval Saviani)	
Prática social	Retirar das alunas/os/es e das professoras/es o que sabem (o quê) sobre a temática.
Problematização	Identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em decorrência, que conhecimento é necessário dominar. (Por quê? Quando? Onde? Como?...)
Instrumentalização	<p>Trata- Análise da apropriação das alunas/os/es das ferramentas culturais necessárias à luta social em favor de uma educação e de um ensino pró-gênero. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Nesse momento, as professoras ofertarão aspectos sobre os textos que foram propostos no curso de extensão “Lutas feministas, emancipação de gênero e Direito à Educação Infantil”, correlacionando-os com a Didática no ensino de Direitos Humanos das mulheres.</p> <p>Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelas alunas/os/es estará na dependência de sua transmissão direta ou indireta porque as professoras tanto poderão transmiti-los diretamente como poderão indicar os meios mediante os quais a transmissão venha a se efetivar.</p>
Catarse - avaliação	<p>Expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Segundo Gramsci (1978, p. 53) “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” Efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.</p> <p>Será solicitada uma produção coletiva de um plano de aula para crianças do Ensino Fundamental I, a partir dos conteúdos e formato do minicurso/oficina desenvolvidos.</p>

Prática social	Em relação à prática social inicial será solicitado que as alunas/os/es relatem se houve diferenças potenciais quanto ao modo de elas/es se situarem qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, quanto à temática trabalhada.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração das autoras

Quadro 2 – Textos a serem trabalhados - Temática: Apresentação e discussão sobre os Direitos Humanos das Mulheres, declarações (1789-1791), CF/88 e LDB/1996

BRASIL. Constituição (1988). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. In: *Anais da 22. Reunião Anual da ANPEd*, 1999. 22. Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu-MG, 1999.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista Zero-a-seis*. ISSN 1980-4512 | v. 20, n. 37 p. 2-10 | jan-jun 2018.

SAFFIOTI, Heleith. O conceito de patriarcado. In: SAFFIOTI, Heleith. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu, Expressão Popular, 2015, p.56-65.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. p. 251 – 278. In: Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.). *Por que a creche é uma luta das Mulheres?* Inquietações femininas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SANTOS, Djamila Taís Ribeiro. *O que é lugar de fala?* Curta Livros. Youtube. 21 dez 2017. 3min53s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw>>. Acesso em: 18 mar 2018.

SILVA, Adriana A. e Macedo, Eliana E. de. Creche: Uma bandeira da despatriarcalização. In: *Por que a creche é uma luta das mulheres?* São Carlos: Editora Pedro & João, 2018, pp. 145-162.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. *Revista Olh@res* (Unifesp), v.4, n.2, pp.94 – 111, 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *O que são os Direitos Humanos das mulheres?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

Fonte: Elaboração das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente plano de ação pedagógica foi aplicado no formato de minicurso aos 27 dias do mês de novembro de 2018, na Unesp, campus de Marília, São Paulo. Após a apresentação e diálogo sobre os Direitos Humanos das Mulheres, declarações do Homem e da Mulher (1789/1791), Constituição Federal de 1988 da República Federativa do Brasil (CF/1988) e Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), além da oferta de alguns aspectos escolhidos dos textos que foram propostos no curso de extensão “Lutas feministas, emancipação de gênero e Direito à Educação Infantil”, na Unifesp, correlacionando-os com a Didática no ensino de Direitos Humanos das mulheres, foram refletidas e levantadas inúmeras questões.

Entre os questionamentos mais debatidos, a questão da escola sem partido em conjunto com a retirada de estudos de gêneros das escolas e as eleições presidenciais 2018, foram os alicerces do diálogo.

Como oficina/produção do minicurso foi construído coletivamente um plano de aula para o Ensino Fundamental I, sendo definido como contexto do desenvolvimento de referido plano a realidade brasileira do momento (Retirada dos Estudos de gênero/ Escola sem partido/ Eleições 2018), a necessidade de desconstrução de preconceitos e a conscientização, principalmente, dos pais e mães para a importância da presença dos estudos de gêneros e Direitos Humanos nas escolas, desde a Educação Infantil.

As/os/es participantes propuseram uma aula lúdica sobre a questão Gêneros e Direitos com as crianças e posteriormente, como forma avaliativa,

a elaboração de um projeto, construído pelas alunas/os/es com a ajuda das professoras/es) no formato de projeto social extensivo à comunidade.

Para este projeto notou-se a obrigação de diagnosticar as necessidades da comunidade escolhida para sua aplicação.

Foi proposto durante a elaboração que o este projeto social deve ser camuflado devido à realidade do governo atual brasileiro, com a denominação “Crianças têm Direitos”, para que não ocorra inicialmente o embate com a questão de gêneros, com pensamentos errôneos dos pais sobre *fake News de Kit Gay*⁴, sendo trabalhado e organizado pelas alunas/os/es e professoras/es, brincadeiras educativas relacionadas aos direitos das crianças, ao respeito às diferenças e a questão da equidade de gêneros.

Para este projeto, também foi vista a necessidade de atrativos para as/os/es responsáveis, assim como para as crianças, como a arrecadação de verba para lanches comunitários.

As/os/es participantes do minicurso esperam que com projetos sociais seja possível um maior alcance da problemática em questão, com uma apropriação da temática pelas alunas/os/es e o repasse do conhecimento adquirido à comunidade, incluindo família e crianças.

Foi verificada e muito dialogada a importância de levar aos pais e mães o conhecimento sobre direitos humanos e gêneros, para que assim sejam desmitificados conceitos falaciosos espalhados durante as eleições 2018.

Foi encontrada a possibilidade deste projeto social também poder ser adaptado como curso de extensão nas Universidades, já que, para que as professoras/es apliquem os assuntos refletidos no presente artigo, em sala de aula, é necessário o embasamento prático e teórico na formação das pedagogas/os/es do Brasil.

⁴ Leia mais sobre em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BRASIL. [*Lei Darcy Ribeiro (1996)*]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., Caxambu-MG, 1999. *Anais [...]*. Caxambu-MG: ANPEd, 1999.
- FINCO, D.; SILVA, A. A.; FARIA, A. L. G. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 2-10, jan-jun 2018.
- NASSER, M. A. *Manual de capacitação em direitos humanos...das Mulheres Jovens e a aplicação da CEDAW Mulheres Jovens e Direitos Humanos*. Brasil, DF: Rede Latino-americana e Caribenha de Jovens pelos Direitos Sexuais e Reprodutivos - REDLAC; Programa Mulher, Justiça e Gênero, ILANUD, 2002.
- SAFFIOTI, H. O conceito de patriarcado. In: SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu; Expressão Popular, 2015. p. 56-65.
- SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. (org.). *Por que a creche é uma luta das Mulheres?* inquietações femininas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 251 – 278.
- SANTOS, D. T. R. *O que é lugar de fala?*. Curta Livros. Youtube. 21 dez 2017. 1 vídeo (3min 53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7VQ03G2Lpw>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- SAVIANI, N. Organização do currículo segundo a estrutura das matérias de ensino. In: SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 115-144. (Coleção Educação Contemporânea).
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SCHIFINO, R. S. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. *Revista Olh@res* (Unifesp), São Paulo, v. 4, n. 2, p. 94-111, 2016.

SILVA, A. A.; MACEDO, E. E. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. *In*: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. (org.). *Por que a creche é uma luta das mulheres?* inquietações femininas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 145-162.

TELES, M. A. A. *O que são os Direitos Humanos das mulheres?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Biblioteca virtual de Direitos Humanos* São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 04 jun 2018.

“EDUCAR” EL GÉNERO EN LAS AULAS: REPENSANDO LA PRÁCTICA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

*Vicent Bellver Loizaga*¹

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las movilizaciones feministas, así como las organizaciones y asociaciones por la diversidad sexual (LGBTI+²) han puesto de relieve la importancia de tratar en el debate público y en el sistema educativo elementos como la identidad de género, la orientación sexual y el derecho al propio cuerpo. De hecho, podríamos enmarcar todos estos debates en lo que alguna investigadora ha calificado como el “tsunami” feminista de la última década (BEZANILLA, 2021)³. A su vez, a finales de los noventa del siglo XX, se redactó en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en València (España), la Declaración Universal de los Derechos Sexuales, donde

¹ Profesor de Educación Secundaria Obligatoria en Universitat de València.

² Siglas que hacen referencia a lesbianas (L), gays (G), bisexuales (B), personas transexuales (T) e intersexuales (I). El símbolo + quiere reflejar que estas orientaciones e identidades están abiertas a una posible ampliación. No en vano, junto a las ya referidas, en los últimos años identificaciones como *queer*, a veces incluida en la sigla con un Q mayúscula, o la de personas no binarias han adquirido una mayor visibilización.

³ Le debo la consulta de este trabajo, todavía inédito, a su autora.

se planteaba que la sexualidad era una parte integrante de las personas, así como la necesidad de tener en cuenta derechos como el de privacidad, la libre asociación sexual o el placer. Una Declaración que, posteriormente, fue aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS, por sus siglas en inglés) en 1999⁴.

Desde otro punto de vista, los medios de comunicación españoles⁵ llevan también algunos años llamando la atención sobre aspectos como un consumo de pornografía cada vez más temprano entre preadolescentes y adolescentes, hasta el punto que han llegado incluso a plantear que son “pornonativos” y “pornonativas”⁶. En ese sentido, desde los feminismos se han señalado los peligros que ello supone: la muestra de una sexualidad asimétrica, en la que las mujeres suelen representar un papel pasivo; la reproducción de cuerpos hipernormativos, aspectos como la erotización del lesbianismo entre hombres cisheterosexuales, la separación de la sexualidad del mundo afectivo, la aceptación y normalización de la violencia contra las mujeres... (RUIZ, 2021, p. 124-129)⁷. Curiosamente, para algunas investigadoras, uno de los motivos del “auge” de ese papel de la pornografía, consumida sobre todo a través de Internet, se encontraría en la “no educación sexual por parte de agentes como la familia y la escuela” ((RUIZ, 2021, p. 124).

Ante todo este complejo panorama las respuestas han sido diversas. En algunos países se ha optado por la introducción de la educación sexual en el sistema educativo. En la República Argentina, por ejemplo, a través de la Ley N° 26.150/2006 se implantaba en todos los niveles educativos el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocido más comúnmente como “la ESI”. Sin embargo, el tratamiento en las aulas de los temas referentes a la sexualidad, la identidad de género, la orientación

⁴ Puede consultarse online en: https://www.ministeriodosalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/sexualidad/decladerecsexu.pdf [Última visita: 5/1/2020].

⁵ Me centro en el caso del Estado español porque es el que mejor conozco y habito. Imagino que dinámicas globales, como la inserción de la tecnología digital en la vida de los y las adolescentes hace que se trate de una problemática global.

⁶ https://elpais.com/elpais/2017/12/21/mamas_papas/1513853135_766825.html y https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489_090898.html?rel=str_articulo#1611308055903 [Última visita: 22/1/2020].

⁷ Aunque excede los objetivos de este texto, hay también que señalar que el tema de la pornografía, justamente, dividió profundamente el movimiento feminista en la década de 1980 (OSBORNE, 1993).

sexual y el derecho al propio cuerpo, pese a las ya citadas declaraciones de derechos, continúa siendo polémico e incluso conflictivo. De hecho, hace unos años, en el Estado español la puesta en marcha de algún programa piloto sobre la educación sexual desató una ola de protestas entre ciertos sectores de la sociedad que llegó incluso a los tribunales⁸. La identidad religiosa o la necesidad de que ciertos elementos deberían quedar exclusivamente bajo el control de las familias son algunos de los argumentos esgrimidos por aquellas personas contrarias a su institucionalización o tratamiento en las aulas. No obstante, los programas y materiales centrados en la educación sexual o afectivo-sexual cuentan, al menos en el caso del Estado español, con varias décadas a la espalda (por ejemplo, los elaborados por el colectivo *Harimaguada* de las islas Canarias⁹ o algunas iniciativas llevadas a término dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica). Además, la reciente nueva ley educativa española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha optado por hacer referencia directa en diversos apartados a la educación sexual.

El texto que sigue parte de mi propia experiencia como tallerista y docente en centros educativos de educación secundaria del sistema público valenciano (Comunidad Valenciana, España) que ha tratado y trata temas referentes a la construcción de los roles de género y la diversidad sexual en las aulas. En concreto, me centro en diversas acciones que he llevado a cabo entre 2019 y 2021. Primeramente, paso a definir en que contexto y cómo se han realizado las diferentes intervenciones. Seguidamente, paso a analizar las que considero son las potencialidades de hablar de estos temas entre preadolescentes y adolescentes. En tercer lugar, señalo lo que considero han sido los límites. En ese sentido, aunque después desarrollaré la idea, el contexto actual, con el auge en todo el mundo de partidos de derecha centrados en un discurso antifeminista, hace que una porción de alumnado -y no solo-, si bien pequeña, muestre resistencias. Sin dejar de lado las reacciones misóginas y antifeministas de una parte de los varones. Por último, y en base a lo señalado, abogo por la necesidad de la inserción

⁸ Nos referimos concretamente al programa *Skolae* puesto en marcha en la Comunidad Foral de Navarra.

⁹ <https://www.harimaguada.org/materiales-didacticos/>

de una educación sexual y afectiva como herramienta de profundización de los derechos humanos.

Antes de continuar me gustaría señalar dos aspectos. Primero, debo señalar que la irrupción de la crisis sanitaria derivada del SARS-Cov2 y la covid19, como en tantos otros ámbitos, dejó en suspenso una parte de esta investigación-acción, que ha sido discontinua. Por otro lado, me gustaría también señalar mi condición de hombre cisgénero. En ese sentido, este trabajo y lo que aquí planteo ha sido posible gracias a la acción continua durante décadas de mujeres: activistas, docentes, talleristas, técnicas de igualdad, todas ellas feministas y que han luchado y luchan por otro mundo posible.

LAS “PRÁCTICAS”: QUÉ AULAS Y CÓMO SE HA TRABAJADO.

Como señalaba unas líneas arriba, mi experiencia como docente y tallerista se ha desarrollado en este período en cuatro centros públicos de la Comunidad Valenciana (España). Los centros se encuentran ubicados en diferentes localidades de la provincia de València. Se trata, en gran medida, de poblaciones urbanas que rondan entre los 20.000 y los 25.000 habitantes. Sus situaciones son dispares:

- Dos de ellas, Llíria y Requena, son capitales comarcales¹⁰ lo que las convierte, en cierta medida, en ciudades que prestan servicios públicos y privados a su población y de las poblaciones circundantes. Esto hace que una parte del alumnado sea también procedente de algunos núcleos de población más pequeños que se encuentran cercanos. En una de las localidades, Requena, además, no existe tampoco ningún centro educativo de carácter privado o concertado.

¹⁰ Aunque en global no son una unidad administrativa institucionalizada (lo que no quita que en algunos casos sí haya algún tipo de reconocimiento jurídico o institucional), en algunas regiones del Estado español la comarca hace referencia a territorios que comparten características históricas, sociales, culturales y/o geográficas. En el caso valenciano, están recogidas por el Estatuto de Autonomía y forman parte del imaginario de una parte importante de la población, pero no se han desarrollado en un plano de competencias políticas y jurídicas -existe, en todo caso, la mancomunidad de municipios-.

- La tercera de las ciudades, Paiporta, se trata de un municipio que está englobado dentro del área metropolitana de la capital provincial y de la Comunidad Autónoma, València.
- El último de los casos, Tavernes Blanques, es una localidad de 9.000 habitantes.

Por otro lado, también las intervenciones han sido dispares. En dos de los casos, en Paiporta y en Tavernes Blanques, la experiencia se limita a la realización de un taller de dos sesiones de cincuenta y cinco minutos (taller de una hora y cincuenta minutos). Sin embargo, en los otros dos centros, el de Requena y Lliria, se ha desarrollado la acción a través de la docencia de una asignatura troncal, en este caso *Valencià: llengua i literatura*¹¹, así como de la tutoría. Por último, también las edades del alumnado han sido dispares, ya que estamos hablando de personas comprendidas entre los 11 y los 16 años. En algunos casos, algunas de las personas habían repetido curso con anterioridad, de manera que se encontraban incluso cercanos y cercanas a la mayoría de edad ya.

Si bien la diversidad de entornos y edades afecta a los materiales y los conceptos a trabajar, creo que permite también extraer algunas tendencias “generales” que son en las que quiero centrarme en estas páginas. Antes, no obstante, quiero presentar la estructura de los talleres e intervenciones¹²:

EMPEZANDO POR EL PRINCIPIO (11-13 AÑOS)

Debido a que nos encontramos ante el alumnado de menor edad de la educación secundaria obligatoria la propuesta aquí es más bien introductoria. Estamos pues ante preadolescentes que, aunque en algunos casos ya tienen sus primeras experiencias sexoafectivas, en la mayoría se encuentran aún en un momento de transición desde la niñez. Aquí, pues,

¹¹ El valenciano es la lengua cooficial, junto con el castellano, del territorio.

¹² La estructura de algunos de estos talleres se basa en los propuestos por Altable (2018) y Sanchis (2018). A finales de 2020 apareció una guía para trabajar las masculinidades en el aula de Cascales y Sanfélix (2020). En ese sentido, aunque ha sido publicada posteriormente, algunas de las dinámicas recogidas en esa guía son semejantes a algunas dinámicas aquí presentadas. Eso se debe a que uno de los autores ha sido compañero de militancia en un grupo de hombre no mixto profeminista de quien aquí suscribe y en ambos casos hemos introducido algunas de las dinámicas y materiales que utilizamos entonces en aquel espacio.

movilizaremos un conjunto de ideas previas más que las propias experiencias -ver siguiente apartado-. La acción en el aula estará centrada en tratar el concepto de estereotipo y, sobre todo, en cómo influyen en la idea que tenemos sobre los sexos. En este caso, evidentemente, para vincularlo con la construcción social de los roles y las expectativas de género.

En primer lugar, se pide al alumnado que piense en un personaje, real o ficticio, que admire y la cualidad que más le gusta de esa persona. Dejamos unos minutos y procedemos a la puesta en común. Puede ser útil anotarlo en pizarra, ya sea personaje y cualidad o solo la cualidad en relación con si “es” chico o chica. En mi experiencia la mayoría de personajes admirados son hombres y, además, las cualidades señaladas responden a una clara división sexual. Solo en el caso de una clase hubo una mayoría de personajes admirables femeninos. Esto nos puede servir también para profundizar en la reproducción de estereotipos de género en series, películas e incluso en las redes sociales. Pero seguimos. Ahora, a partir de la puesta en común, procedemos a introducir el concepto “estereotipo”. Es útil recurrir, por ejemplo, a los diversos estereotipos “nacionales”, ya que es algo fácilmente detectable en nuestras culturas audiovisuales. Una vez entendido qué son y cómo funcionan los estereotipos pasamos a centrarlo en los estereotipos que se han creado sobre los sexos. De hecho, puede también introducirse, si se considera oportuna, la distinción entre sexo -biológico- y género -social y cultural-. Un material interesante que puede servir de detonante de debate sobre los estereotipos es el vídeo “¿Qué significa hacer algo como una niña?” (<https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk>). En él se ve a algunos niños -el masculino es utilizado aquí de forma deliberada- y algunas personas adultas a las que se les pide que hagan diversas cosas (correr, pelear, lanzar) “como una niña”. Podemos ver como la norma general es que lo hagan en tono de burla. El video continua cuando se le pide lo mismo a una serie de niñas y estas hacen lo que se les pide con total normalidad. Es entonces cuando las anteriores personas caen en que han imitado una imagen estereotipada y ridiculizada. El video abre la puerta a que el alumnado comente su opinión al respecto y pueda iniciarse un pequeño debate en clase.

Una vez visto el vídeo y debatido puede seguirse con otros elementos, como la existencia de elementos peyorativos en el lenguaje (por ejemplo, “¿por qué no es lo mismo ser un zorro -persona astuta- que una zorra -insulto, referencia a una mujer que tiene una sexualidad activa-?”), o pasar directamente a la reflexión sobre el menosprecio de lo femenino y que eso es machismo, pues hay una discriminación de las personas en base a su sexo centrada en las mujeres. Es interesante también plantear que lo que combate ese machismo es el feminismo e incluso hacer alguna clarificación conceptual de que se trata de un movimiento social y político que busca la igualdad y la justicia de género. El combate contra los estereotipos se convierte pues en el objetivo de esta(s) sesión(es). En ese sentido, la reproducción de estos es también la forma de perpetuar desigualdades, ya que la realidad se construye también a través del lenguaje y la cultura. En nuestra opinión, pues, una educación basada en la defensa de derechos humanos debe atender también a esta forma de desigualdad y luchar a favor del reconocimiento social de las mujeres.

Por último, podemos finalizar el taller de una forma interactiva y a través del trabajo cooperativo proponiendo a la clase la simulación de una escena más o menos cotidiana haciendo un pequeño teatro. A modo de ejemplo, algunas de estas escenas pueden ser una clase del instituto o lo que ocurre en el patio, una quedada de amigos y amigas, algún tipo de recreación de su ocio... En ese sentido interesante es ver qué representan y cómo interpretan lo masculino y lo femenino -puede ser interesante en ese sentido hacer que chicos interpreten a un grupo de chicas o al revés-, detectar si en sus actuaciones hay algún tipo de violencias o actitudes contrarias a los derechos humanos para seguir trabajándolo en el aula. En el caso del teatro es interesante también dar la posibilidad de interpretar el cambio, es decir, poder reinterpretar las escenas posteriormente desde otros puntos de vista más equitativos e igualitarios.

REPENSAR EL AMOR (14-15 AÑOS)

El taller está enfocado en que los y las jóvenes puedan pensar y reflexionar sobre el amor, entendido este no exclusivamente como el de pareja (y esto es una cosa en la que deberíamos hacer énfasis ya que es el que primero suelen referirse). ¿Por qué el amor? Debido a que estas edades suelen tener sus primeras relaciones sexoafectivas o sus primeros enamoramientos es un tema que está bastante presente en su cotidianidad. El objetivo del taller, pues, es profundizar en los imaginarios románticos del alumnado, sobre todo, para visibilizar y valorizar aspectos como el amor propio o el amor entre amigas y amigos y no reducirlo únicamente al de pareja. Se pretende también concienciar en las formas relación que sean respetuosas y no dependientes y controladoras. En ese sentido, no podemos dejar de lado que algunas formas de cómo se entiende el amor más clásicas -chico protector, chico “malo” con amor imposible- siguen todavía muy vigentes hoy. Además, tal y como nos ha narrado el propio alumnado, una buena parte de las lecturas escolares obligatorias en las que aparecen relaciones adolescentes continúan reproduciendo los “peores” esquemas. Necesitamos, pues, también una revisión por parte de los docentes y las docentes de enseñanza de lenguas de las lecturas que proponen, ya que también contribuyen a la creación y perpetuación de imaginarios románticos que podríamos calificar como tóxicos.

Existen varias formas de abordar todo esto. Charo Altable, por ejemplo, propone trabajarlo a través de una comparación por parte de los y las adolescentes entre historias reales y otras fantaseadas –“la mejor historia de amor que podía ocurrirme”- y una serie de dinámicas que arrancarían a partir de ese ejercicio (Altable, 2018: 30-55). En mi caso he utilizado fragmentos del capítulo sobre la “media naranja” de la serie *69 raons*. En 2019 la televisión pública valenciana emitió una serie de capítulos sobre educación sexual y afectiva para adolescentes. En ellos Lara Avargues, psicóloga y sexóloga, iba por diferentes institutos del territorio valenciano realizando talleres. El placer, las redes sociales, el conocimiento del cuerpo o la diversidad sexual son algunas de las diferentes temáticas trabajadas. Aparte de los talleres, en *69 raons* se intercalan escenas ficcionalizadas sobre el tema elegido. El elemento de que esté “protagonizado” por adolescentes hace que estos y estas suelen verse más “atraídos” que cuando somos los

adultos y las adultas quienes intentamos abordar directamente el tema. En el capítulo propuesto (https://www.apuntmedia.es/programas/69-raons/mitja-taronja_134_1374450.html) hablar de estos temas se hizo muy difícil. En ese caso, ellos bromeaban continuamente, en algunos casos rozando el mal gusto, y ellas no se “atreían” o no querían compartir sus percepciones por las reacciones de los compañeros. Hablaré un poco más adelante sobre las resistencias. el taller está centrado sobre el amor romántico. Elijamos la forma que sea para abordar el tema, creo que lo interesante sería lanzar al alumnado algunas de estas preguntas:

¿Qué es el amor?

¿Existen diversos tipos o formas de amor?

¿Hay amores más importantes que otros?

¿Qué es una relación tóxica?

¿Cómo es un amor “bueno” o “sano”?

A partir de sus respuestas podemos ir profundizando en sus concepciones y trabajar a favor de una forma relacional basada en la confianza, la sinceridad y comunicación más que en los esquemas relacionales “clásicos” antes mencionados. En ese sentido, me gustaría señalar que en más de un caso el alumnado se ha mostrado partidario de no comunicar los sentimientos reales. Por último, me gustaría comentar que, en uno de los casos, una clase con mayoría de chicos y con un ambiente muy masculinizado, hablar de estos temas se hizo muy difícil. En ese caso, ellos bromeaban continuamente, en algunos casos rozando el mal gusto, y ellas no se “atreían” o no querían compartir sus percepciones por las reacciones de los compañeros. Hablaré un poco más adelante sobre las resistencias.

PROFUNDIZANDO EXPERIENCIAS (16 AÑOS)

A. PROFUNDIZANDO

En primer lugar se pide al alumnado que cierre los ojos y que piense si ha habido momentos en su socialización anterior, infancia o en los años inmediatamente anteriores, en los que se les ha pedido que hicieran algo -o que no hicieran algo- por su sexo. En ese sentido, los chicos deberían pensar sobre si han sido “educados” en “ser” hombres y las chicas en los momentos que lo han sido para “ser” mujeres. Como puede haber personas que se consideren no binarias, también se pide que recuerden aquellos momentos en los que percibieron que no encajaban con esos mandatos de género. Esta dinámica, mucho más experiencial que las anteriores, nos sirve para hablar de sexo y género. Sobre todo, del aspecto sociocultural: qué mandatos, qué expectativas, cómo somos conformados... El objetivo de esta reflexión sería el darse cuenta del “peso” del género en las nuestras vidas. Pero no solo esto. Se hace también necesario hablar de la estructura desigual existente en base al sexo y la necesidad del feminismo como movimiento social y político que busca la igualdad y la justicia de género.

En algunas clases, la lectura o visionado de la charla “Todos deberíamos ser feministas” de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie (https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists?language=es#t-207591) ha resultado ser una herramienta útil para trabajar todas estas problemáticas. En ese sentido, es necesario insistir que luchar a favor de un mayor reconocimiento de las mujeres y una justicia en términos de género es también una forma de trabajo de los derechos humanos en el aula.

En algunas intervenciones ha habido una segunda parte, que como ocurría con “ Empezando por el principio”, se propone también reflexionar sobre las injusticias de género a través de la teatralización y el trabajo cooperativo del alumnado. En ese caso, la propuesta parte del pequeño video “Micromachismos: están ahí, aunque a veces no queramos verlos”. (https://www.youtube.com/watch?v=Co_z_GbjbHY&t=4s). Esta propuesta requiere un trabajo mayor en el aula, ya que hay una profundización conceptual. En ese sentido, se recomienda que se realice

en clases en las que se haya trabajado de una forma más constante la temática – por la acción tutorial, por ejemplo-. Después del visionado del video se invita al alumnado a que sea capaz de transformar, en clave feminista, las anteriores escenas u otras que se les pueda ocurrir. Se inserta aquí también la posibilidad y el deseo de cambio. En ese sentido, no podemos dejar de lado la importancia que en la educación tiene también la perspectiva de futuro y el deseo de transformación (CUESTA; MAINER, 2000, p. 66-67).

B. SEXUALIDAD(ES).

Otra forma de intervención en el aula con un alumnado de 16 años puede ser a través de la educación sexoafectiva. La dinámica que aquí presento la he articulado a través de una serie de preguntas. En su formulación original me he basado también en fragmentos de la ya comentada serie *69 raons* y, más concretamente, al capítulo de esta dedicado a la sexualidad (https://www.apuntmedia.es/programes/69-raons/sexualitat_134_1374344.html). Algunos de los interrogantes propuestos han sido:

¿Qué es la sexualidad?

¿Qué es la “virginidad”?

¿Qué educación sexual hemos recibido?

¿Qué son las ITS (infecciones de transmisión sexual)?

Curiosamente sigue habiendo una identificación de la sexualidad únicamente con las prácticas sexuales y, en concreto, con un modelo muy centrado en el coito heterosexual como única forma válida de sexo. Por eso, otras de las preguntas ¿qué es la “virginidad”? Respecto a la educación sexual suele percibirse como insuficiente. La educación sexual que se recuerda son talleres cortos realizados en el instituto por parte del Ayuntamiento o algunos servicios públicos que se centran en el uso de anticonceptivos y, en algunos casos, en la concienciación de las ITS. Curiosamente muy parecida a la que yo mismo recibí hace unos quince años. Sin embargo, y pese a esa aparente “esclerotización”, sigue habiendo a grandes rasgos

un desconocimiento de las ITS. De hecho, se reconocen solo unas pocas, sobre todo el VIH/SIDA y, en algunos casos, la gonorrea o la sífilis, pero en pocos casos se habla de infecciones más comunes, como la clamidia y, cuando se reconocen, se afirma desconocer las formas de contagio.

Por último otra de las ideas que considero clave trabajar es la idea de consentimiento. De hecho, es una idea bastante extendida que no hace falta explicitarlo porque en teoría uno o una se “da cuenta” de esas cosas. Aspectos como el propio consentimiento pero también de expresión de la voluntad o de la no voluntad son aún elementos a trabajar.

LAS POTENCIALIDADES:

Una vez expuestas las dinámicas realizadas, paso en el siguiente apartado a señalar lo que considero que son las principales potencialidades de estas intervenciones.

- *Los derechos sexuales como derechos humanos.* Como comentaba en la introducción, a finales de la década de 1990 surgió la iniciativa de la Declaración Universal de los Derechos Sexuales. Con estos se pretendía ampliar los derechos humanos a una esfera considerada íntima y privada como es la sexualidad.

Dejando de lado la interesante cuestión de la construcción histórica de los Derechos Humanos (HUNT, 2009), en la que la empatía hacia los otros y otras es un elemento fundamental, este enfoque se ha vuelto prioritario. ¿Por qué? Ante las resistencias entre ciertos sectores de la población y algunas familias a tratar el tema de las identidades de género y sexuales en las aulas, debido a que lo acotan en un tema privado o moral, debemos responder a que se trata de una cuestión de derechos humanos. De hecho, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral de la República Argentina se pretende entroncar, justamente, en la Convención Universal de Derechos Humanos de 1948.

- Una mirada *relacional*. Aunque los talleres descritos podrían realizarse de una forma no mixta, solo con mujeres o solo con hombres, creo que se hace necesario que haya una puesta en común conjunta de las percepciones de chicos, chicas y chiques en la que el intercambio de voces y experiencias pueda convertirse en enriquecedora. Aunque esto, sin embargo, no siempre ocurre.

Por otro lado, pensadoras feministas han señalado que el feminismo “es para todo el mundo” (HOOKS, 2017). ¿Qué quiere decir eso? La lucha contra el sexismo y la opresión machista, en tanto que elemento nuclear, debe implicar a todas las personas de la sociedad.

- El *interés*. En mis clases de enseñanza del valenciano, lengua cooficial, he dado importancia de la práctica oral del idioma, por lo que actividades como la preparación y elaboración de debates han tenido cierto peso. En la mayoría de las clases, los temas que más han salido fueron “feminismo”, “aborto” o “las personas trans”. No en vano, son elementos que han estado muy presentes en los medios de comunicación y en el debate público español. A pesar de algunos tópicos extendidos entre los y las adultos, los jóvenes y las jóvenes sienten interés por su mundo y son permeables a los debates políticos presentes existentes. En ese sentido, no podemos dejar de lado, aunque creo que la investigación no le ha prestado suficiente atención, al papel que juegan las redes sociales en la conformación de imaginarios políticos y ciudadanos.

Por otro lado, según mi experiencia como tutor de un grupo, existe entre el alumnado cierta crítica hacia el sistema educativo al que se le achaca una falta de contenidos que tengan una mayor relación con su día a día. La educación sexoafectiva, pues, puede ser una manera de acercamiento.

- *Recurrir a su propia experiencia o sus concepciones.* Ligado a lo anterior, encontramos también la necesidad de que el alumnado tenga su propia voz y encuentre en sus experiencias un terreno del que aprender. Un elemento que, no en vano, ha sido señalado desde la psicología cognitiva como importante para un aprendizaje significativo. En ese sentido, no es tanto que hablen de qué hacen o dejan de hacer sino de que puedan relacionar algunos conceptos como género, orientación sexual, sexismo o micromachismo con sus realidades cotidianas y sus experiencias. Además, la educación sexoafectiva, en tanto que tema transversal aborda su(s) cotidianidad(es) de forma poliédrica.
- *Transversalidad e intersección.* La realidad de las aulas en el siglo XXI está marcada por la diversidad. Nos encontramos, pues, al menos en el sistema público, con una presencia en ellas de personas racializadas y provenientes de diversas culturas.

Desde hace décadas y, justamente, desde los feminismos se ha señalado la necesidad de realizar análisis que integren la interacción de las diferentes identidades, como género y raza (CRENSHAW, 1989). El racismo, especialmente el antigitanismo y la islamofobia en el contexto que aquí describo, son también elementos contrarios a los derechos humanos básicos y que encontramos presente en los discursos, tanto del alumnado como del profesorado. Una manera de articular una educación en derechos humanos puede ser, justamente, ver la intersección entre identidades y trabajarlo de manera conjunta en el aula. Aspectos como los referidos al trabajo sobre los estereotipos en el taller para 11-13 años pueden dar pie a ese trabajo conjunto. En ese sentido, hace unos años la Fundación Secretariado Gitano lanzó la campaña “Yo no soy trapacero” (<https://www.youtube.com/watch?v=rnqGu7qXvX8>) en la que criticaba la existencia en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua de una acepción estereotipada y estigmatizadora del colectivo gitano. Un material que podría trabajarse pues de manera conjunta con el ya señalado.

3 LIMITACIONES Y RESISTENCIAS:

Pese a la lista de potencialidades que acabo de enunciar, hemos encontrado también algunos problemas y resistencias. ¿Cuáles han sido?

- A grandes rasgos, aunque no quisiera caer en una burda generalización, *ellos* son los grandes resistentes. ¿Qué quiero decir con esto? Los investigadores sobre las masculinidades hace ya años que llevan señalando que “la antipatía de los hombres comunes hacia el feminismo o hacia ciertos cambios de perspectiva de género, todavía a día de hoy, podemos encontrarla (...) profundamente arraigada” (CASCALES; TÉLLEZ, 2021, p. 61). ¿Y cómo se ha traducido esto en lo que he podido percibir en las aulas? Hay toda una serie de reacciones que se repiten: gestos de desaprobación, resoplidos al oír feminismo o comentarios despectivos sobre este o las feministas. Y normalmente, provienen de ellos, aunque no solo. En ese sentido, una de las cosas que más me ha llamado la atención es la aparición de una curiosa dicotomía entre algunos y algunas adolescentes: la diferenciación entre el feminismo “de antes” y el feminismo “de hoy”. Se marca así una línea divisoria entre un feminismo, el “de antes”, que se percibe como razonable, basado aparentemente en una lucha por los derechos políticos, mientras que el actual sería una radicalización -¿no razonable?- del anterior. Lejos de ser acorde con la historia de los feminismos, pues, entre otras cosas, el feminismo “de segunda ola” de las décadas de 1960 y 1970 estaba centrado en aspectos relativos al derecho al propio cuerpo y la propia sexualidad, el marco discursivo acaba imponiéndose incluso para las personas cercanas al feminismo en esa aula, que se intentan distanciar también de esas “feministas de ahora”. ¿Qué necesitamos pues? Por un lado, evidentemente naturalizar en las aulas los contenidos y materiales que hagan referencia no solo a las aportaciones de las mujeres a los diferentes campos de conocimiento, como se está haciendo actualmente, sino también de las aportaciones del propio feminismo. Esto ayudaría a desvanecer o, al menos a problematizar, a algunos de los tópicos

arraigados sobre el feminismo o los feminismos. Por otro lado, se hace necesario también el trabajo sobre las masculinidades. En ese sentido, siempre desde un punto de vista relacional y feminista (AZPIAZU, 2017), un elemento que no siempre se ha tenido en cuenta desde aquellos “profesionales de las masculinidades”. Y se trata de un trabajo no solo en las aulas, sino también en los propios claustros. En uno de los centros que hacía de tallerista, uno de los docentes se acercó a uno de los talleres para intentar deslegitimar el contenido, en este caso a través de argumentos biologicistas sobre, según él, las diferentes capacidades físicas y cognitivas de hombres y mujeres. Si los docentes reproducen en clase, de manera abierta o “oculta”, toda esta serie de ideas supone un problema.

- Cabría además unas anotaciones del contexto español, aunque no solo. En los últimos años, han aparecido y tenido cierto “ascenso” *partidos de derecha con discursos abiertamente antifeministas y lgbtfóbicos*. Unos partidos que habrían renovado parcialmente el imaginario de las derechas, no tanto en las ideas sino en los métodos y formas de hacer política. Figuras como Donald Trump o Jair Bolsonaro son frecuentemente mencionados en los análisis sobre este fenómeno. En el caso español, este espacio habría sido ocupado por Vox. ¿Y qué supone esto? En primer lugar, en los ámbitos en que este partido es parte de alguna coalición gobernante o socio de gobierno, ha desatado un hostigamiento a planes de educación sexoafectiva, talleristas y personal especialista en igualdad. Por otro lado, y de una manera quizás paradójica, alrededor de algunas de estas figuras de las “nuevas” derechas y de sus formaciones, tal y como ha señalado el historiador argentino Pablo Stefanoni, se ha generado entre ciertos sectores de la población la sensación de que encarnan lo transgresor -o incluso lo *cool* según el autor-¹³. Una sensación que algunas personas ya veníamos observando y

¹³ <https://ctxt.es/es/202105/01/Politica/35887/derecha-pablo-stefanoni-rebeldia-entrevista-steven-forti.htm>
[Última consulta: 18/6/2021]

que, en tanto que supuestos “transgresores”, atrae la atención también de ciertos sectores de la juventud. Frente a esa derecha “irreverente” la defensa de los derechos humanos queda limitada a una especie de “lo políticamente correcto” en una batalla que, desde las izquierdas, tengo la sensación que no siempre hemos sabido afrontar.

- Por último, y sobre todo en relación con la acción a través de talleres, uno de los grandes límites es que es un *trabajo puntual* sin un mayor seguimiento posterior. Este aspecto es un elemento que también otras personas conocidas que imparten talleres en institutos u otras instituciones coinciden en señalar como limitación. Mientras elementos como la educación sexoafectiva no estén institucionalizados su radio de acción queda limitado, en el mejor de los casos, a la acción tutorial. Pero, según mi experiencia, es un tema que la mayoría de tutores y tutoras no se atreven a trabajar y prefieren “externalizarlo” a través de talleres o de la acción del Departamento de Orientación. Por eso, como argumentaré en la conclusión, quizás una de las propuestas que debería valorarse de una forma más seria es, precisamente, la introducción de todas estas temáticas de una forma más o menos institucionalizada y más o menos estable en el tiempo.

4 “EDUCAR” EL GÉNERO DESDE LOS DERECHOS HUMANOS.

A modo de conclusión, me parece necesario insistir en la necesidad de la introducción e institucionalización, más allá de los planes de acción tutorial, de la educación sexual y afectiva en los diferentes niveles educativos, al menos de la enseñanza obligatoria -atendiendo, claro está, a las particularidades de cada uno de ellos-. En ese caso, contamos con el ejemplo, ya anteriormente citado, de la República Argentina. En ese sentido, creo que hay iniciativas llevada a cabo que merecen mucho la pena conocer, como es la guía de educación sexual “¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes” de la escuela secundaria número 14

“Carlos Vergara” de la localidad La Plata realizada por el propio alumnado¹⁴. Acciones en este sentido no solo suponen una inclusión de las dudas y cuestiones que interesan a este, sino también la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y colaborativas y con un producto final tangible y que puede servir a toda la comunidad educativa -e incluso más allá-.

Por otro lado, y más allá de la propuesta “globalista”, he intentado también desde estas páginas lanzar algunas ideas y dinámicas a los y las docentes para que se animen a ponerlas en práctica a las aulas. Se trata de un reto ilusionante, aunque como he señalado también, seguramente nos encontraremos con limitaciones y resistencias en el camino, a las que deberemos intentar dar respuestas. Y, sobre todo, enfatizar que “educar” sobre el género y la diversidad sexoafectiva es también educar en derechos humanos, unos derechos que nuestro alumnado debe conocer, aprender y valorar para poder crear desde la base una sociedad más justa y equitativa.

REFERÈNCIAS

Azpiazu, J. *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus, 2017.

Altable, C. *Otras maneras de amar*. Otro amor es posible. Granada: Octaedro, 2018.

Bezanilla, C. “Un tsunami feminista: rupturas y continuidades en los movimientos feministas actuales”. 2021. En prensa.

Cascales, J.; Téllez, A. Masculinidades y activismo en el movimiento de hombres: igualdad, mitopoética y neomachismo. In: TÉLLEZ, A.; MARTÍNEZ, J. E.; SANFÉLIX, J. (ed.) *De la teoría a la acción: en busca de masculinidades igualitarias*. Madrid: Dykinson, 2021. p.61-95.

Cascales, J.; Sanfélix, J. *Repensando(nos) en masculino plural: guía introductoria para trabajar las masculinidades igualitarias en el aula*. València: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2020.

Crenshaw, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139- 167, 1989.

¹⁴ <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/manual-donde-esta-mi-esi.pdf>

Cuesta, R.; Mainer, J. Pensar, desear y actuar de otra manera. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 295, p. 62-67, Oct. 2000.

Hooks, B. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

Hunt, L. *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets, 2009.

Osborne, R. *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Cátedra, 1993.

Ruiz, C. La pornografía: una escuela de violencia sexual para la masculinidad hegemónica. *In: TÉLLEZ, A.; MARTÍNEZ, J. E.; SANFÉLIX, J. (ed.) De la teoría a la acción: en busca de masculinidades igualitarias*. Madrid: Dykinson, 2021. p. 115-131.

Sanchis, R. *Els nostres cossos, els nostres drets*. Guia d'educació sexual. València: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, 2018.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA AMOROSA EN LOS NOVIAZGOS DE ADOLESCENTES¹

*Marta Krynveniuk*²

*Graciela Cuman*³

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la sociedad occidental ha atravesado un turbulento proceso de transformaciones sociales, políticas, económicas, ambientales, tecnológicas y culturales.

La era digital dejó de lado a la sociedad disciplinaria que hemos conocido a través de Foucault (2008). En ese movimiento se transforman también las subjetividades, las formas de ser y estar en el mundo. Se considera que la subjetividad no implica una esencia fija y estable sino que

¹ Este trabajo fue presentado en el 56º Congreso Internacional de Americanistas celebrado en la Universidad de Salamanca en el mes de Julio de 2018.- Esta versión ha sido ampliada para esta edición.-

² markryk@gmail.com (Tantosha – Centro Integral de Formación Humanística).

³ gcuman@gmail.com(Tantosha – Centro Integral de Formación Humanística)

en función de los cambios contextuales, también se modifica la experiencia subjetiva.

¿Qué sucede con los vínculos humanos en este contexto tan incierto y vertiginoso?

La visión de Bauman (2005) es escéptica en cuanto al vacío de sostén que impregna a esta sociedad de consumo tan pronta a descartar todo rápidamente. Por un lado, hay avidez por relacionarse pero a la vez, se desconfía de estar relacionado y sobre todo de estar relacionados para siempre porque se teme que esto pueda convertirse en una carga difícil de soportar y que se pueda limitar la libertad que se necesita para relacionarse. Observamos así la insatisfacción y la fragilidad de los vínculos humanos.

De los cuerpos dóciles y útiles descritos por Foucault (2008) durante los siglos XVIII al XX funcionales al capitalismo industrial, nos encontramos ahora con un nuevo reordenamiento social.

Deleuze (2012) denominó sociedades de control por el impacto de las tecnologías electrónicas y digitales de la mano con el consumo exacerbado, el marketing, la publicidad, el desarrollo del área de servicios, los flujos financieros globales, entre otras características.

Los vínculos humanos se fueron modificando como así también los roles de género. Se recuerda que a comienzos del siglo XX el horizonte de vida de las mujeres aún estaba signado por el matrimonio y crianza de los hijos. Se observaba una tajante separación entre vida pública y privada, quedando las buenas mujeres relegadas a la esfera doméstica.

La doble moral del patriarcado dividía a las mujeres en decentes, de su casa, sumisas y obedientes a costa de una gran autocensura y represión de ideas, proyectos, emociones y sensaciones, lenguaje, con su carga de insatisfacción y frustración y por otro lado, las mujeres públicas que ejercían la prostitución, con su carga peyorativa, pero funcional a las necesidades del patriarcado.

Se observa así una violencia invisible muy antigua que, poco a poco, fue descorriendo el velo que oculta la injusticia y la desigualdad detrás del

dogma, la ideología, la hipocresía, el cinismo y la mentira, englobado en manifestaciones sociales de la perversión.

En realidad, lo perverso se oculta y se legitima en el lenguaje, bajo la forma de mensajes contradictorios, la retórica y el doble discurso. De allí la necesidad de reconocer la trama perversa como algo que se construye al interior del patriarcado y no como un determinismo natural.

El noviazgo como relación humana también se ha ido transformando con los cambios ya mencionados junto con las diferentes miradas y creencias en torno al género y las relaciones de pareja.

Hacia la década de los 70' del siglo XX se observan cambios en la forma del cortejo consolidándose una separación entre ejercicio de la sexualidad y matrimonio.

Las relaciones de noviazgo se tornaron más espontáneas, menos rígidas y formales, se evidenciaba otra gestualidad amorosa, mayor cercanía corporal, la permanencia del/la novio/a en casa de la familia fue aceptado sin que implicara compromiso futuro.

De igual forma, las relaciones sexuales posibilitaron otro erotismo dentro de la pareja, mayor intimidad. Es así que llegar virgen al matrimonio por parte de las chicas ya no implicó un mandato social a cumplir.

La expresión de los afectos se tornó más auténtica, no mediada por las formas pacatas de épocas anteriores, con lo cual la pareja se conoce de otra forma.

En la actualidad, un elemento nuevo no presente en otras épocas lo constituye la exhibición de la intimidad no solo a la pareja sino a todes por Internet y en las redes sociales, diluyéndose así lo público y lo privado. En términos de Sibilia (2013), la fascinación por las diferentes pantallas, los blogs, las webcams, fotologs, etc, hablan de un yo más epidérmico.

Sin embargo, de esa violencia invisible, oculta, padecida por las mujeres en sus diferentes acepciones, se fue logrando paulatinamente, mayor concientización de género, nuevas aperturas pero también la expresión de una violencia manifiesta debido a la persistencia de los cánones patriarcales

que objetan los mayores espacios de autonomía de las mujeres. Vemos así como la impronta social atraviesa a las personas y los vínculos.

Si bien se ha visibilizado socialmente la violencia de género, no sucede lo mismo con la desigualdad de género. La educación amorosa es la que menos ha sido cuestionada; a través de los mitos del amor romántico que persisten hasta hoy observamos cómo esta esfera íntima está atravesada por el poder y la desigualdad como elementos estructurantes desde las propias dinámicas sociales. La opresión genérica comienza tempranamente a partir de los estereotipos sociales y se manifiesta en formas de comportamiento, de ser y estar en el mundo, de negaciones, cegueras, invisibilizaciones y naturalizaciones.

DATOS RELEVANTES A PARTIR DEL ANÁLISIS CUANTI- CUALITATIVO

Durante los años 2015-16 llevamos a cabo un trabajo exploratorio con adolescentes escolarizadas de la Ciudad de Buenos Aires de algunas escuelas públicas y privadas. Nuestra indagación no se aferró a un modelo pre-concebido sino que respondió al fruto de años de trabajo con adolescentes en el marco de talleres de reflexión en donde percibíamos diversos malestares y silencios en torno a la violencia en las primeras relaciones amorosas. Concurrimos a 11 escuelas, 4 públicas y 7 privadas, de éstas 4 religiosas y 3 laicas.

La indagación se basó en la administración de dos cuestionarios. Obtuvimos 635 encuestas, 309 de varones y 326 de mujeres. Les que refieren tener o haber tenido pareja fueron 450 (231 varones, 219 mujeres). No realizamos entrevistas en profundidad sobre las representaciones de los jóvenes con respecto al noviazgo, el amor, la violencia y el conflicto como parte del vínculo amoroso, sino solo inferencias a partir de los datos cuantitativos.

No pudimos replicarlo en otras provincias de nuestro país con características bien diferentes.

En primera instancia, un dato preocupante que aportó nuestro trabajo lo consignó el hecho de la no percepción de las conductas violentas

por parte de los adolescentes: las mujeres relatan más que los varones el haber tenido o tener una pareja con relación de violencia (el 33% de las mujeres vs el 14% de los varones). En cambio, los varones en mayor frecuencia que las mujeres niegan relaciones de violencia pero marcan uno o varios indicadores de los que se considera maltrato (el 43% de los varones vs el 26% de las mujeres). Se observa que la no percepción de la violencia implica la naturalización de la misma, y la actitud violenta no conduce a una relación amorosa.

Sería apropiado preguntarse:

- a) ¿a los varones les cuesta más reconocer que pueden padecer maltrato?
- b) ¿tienen vergüenza de reconocerse como víctimas de violencia?

Una primera respuesta posible podría ser que esto es consecuencia de la socialización patriarcal, de los códigos machistas.

Sin embargo, hay que colocar todo en perspectiva ya que para algunos tirarse del pelo o rasguñarse son prácticas violentas que se encuentran dentro de lo que son sus parámetros de amor, es decir, que no son consideradas excesivas por la pareja.

Los límites entre la gestualidad amorosa y la violenta no están preestablecidos, aunque hay ciertos límites que no se pueden traspasar.

Algunos autores como Bataille (1971) apuntan que no hay que considerar a la violencia y el amor de modo dicotómico porque forman parte del erotismo, esto sin desconocer la existencia de relaciones desiguales de poder entre mujeres y varones.

De allí que quizás el concepto clave es el de intensidad: ante situaciones de infidelidad, de temor por la pérdida de la persona amada, se generan violencias de diverso tipo, llegando a veces, a situaciones extremas como lo es el femicidio. Este tipo de violencia extrema solo la padecen las mujeres.

Sin embargo, en el imaginario colectivo persisten estereotipos en donde se sigue justificando la violencia enmascarada de aparentes mensajes de amor donde en realidad solo hay posesión y dominio de la mujer.

Una de las cuestiones fundamentales es comprender cómo se construyen socialmente las categorías de masculinidad y femineidad y cómo se dan en las relaciones de pareja, así como se entiende que las relaciones de violencia son construidas y aprendidas social y culturalmente desde el hogar y desde todas las instituciones que forman parte de nuestra sociedad: escuelas, iglesias, centros de salud, medios masivos de comunicación, justicia, organismos de seguridad, entre otros.

Teniendo en cuenta el análisis cuantitativo realizado se tiene que dejar de lado cierta perplejidad para dar cuenta que la violencia está presente ya en las relaciones amorosas tan tempranas como lo es en la adolescencia, dando cuenta de la escasa modificación de dichos estereotipos sociales.

Relaciones frágiles y violentas en donde en nombre del amor solo se encuentra deseo de posesión y de control, vestigios medievales en pleno siglo XXI.

Relaciones intensas y vertiginosas, narcisistas y triviales, atravesadas por esta era tecnológica que ayuda paradójicamente a exacerbar nuevas formas de control del otro.

Si se entiende al amor como una construcción socio-histórica no se lo puede aislar entonces de las características de esta sociedad capitalista, depredadora y salvaje que a través de sus vasos comunicantes permea todos los vínculos humanos precarizándolos.

Dicho esto, la pregunta siguiente sería ¿hacia dónde se va en materia de relaciones amorosas si ya en vínculos tan tempranos y efímeros ocurren estos niveles de violencia?

¿Por qué no aparece el cuidado hacia el otro?

¿Por qué en esta era post-moderna persisten los mitos del amor romántico?

El amor no es un hecho a-histórico, sino que se aprende socialmente y va de la mano con el poder. Es decir, que no se trata de analizar al amor como sentimiento sino como cuestión política ya que deja a las mujeres en una posición subalterna. Comprender esto es fundamental para desarticular el mito de “el amor es ciego” que solo conduce a la enajenación de la mujer.

Esta configuración amorosa es el germen de la violencia de género, de allí la necesidad de su deconstrucción en edades tempranas.

Transitar la primera juventud con sus propias vicisitudes en este mundo incierto la complejiza aún más ya que hay escaso sostén vincular. Es quizás por ello que en las relaciones de pareja aparezcan en forma tan temprana los celos y los controles hacia la pareja: de sus amistades, de sus salidas, de sus formas de vestir etc., dando cuenta de la necesidad de posesión del otro. Hay una demanda de exclusividad, que parte del deseo de ser especial para el otro y ello es imposible de lograr. Nadie pertenece a nadie y esto es lo que le celose no tolera.

Las propias inseguridades adolescentes conducen a una baja autoestima con la consecuente proyección en el otro de la imagen desvalorizada de sí mismos.

Ana M. Fernández se pregunta ¿qué significa que el control sea una de las formas actuales de disciplinamiento? Según esta autora, implica controlar las potencias deseantes de cada quien, despotentizar (SATULOVSKY, 2017, p. 61). Es decir que, frente a los avances significativos de las mujeres en todos los ámbitos y niveles de decisión, el patriarcado responde con conductas ya conocidas.

¿Qué formas adopta la necesidad de control en la actualidad?

Se puede decir que el deseo de control y de posesión encontrados en las relaciones amorosas adolescentes es coincidente con las características de esta sociedad consumista, en donde se busca la satisfacción inmediata y sin grandes esfuerzos, como una mercancía más.

El deseo de control del otro implica un abuso relacional en el sentido de que se busca restringir la esfera vital de dicha persona influyendo directamente en su autoestima.

La necesidad de control se despliega a través de las nuevas tecnologías de la comunicación, a través del control de la vestimenta por parte del varón hacia su novia, también se encuentra en el control por las amistades, el control por las salidas (momentos de esparcimiento) aparece como un indicador reiterado tanto en varones como en mujeres, siendo mayor en éstos (70% de los varones y 55% de las mujeres).

Se observa así como la capacidad de control se manifiesta desde diferentes expresiones dentro de un orden político.

Desarrollaremos a continuación la diversidad de formas del control en función de la frecuencia hallada y la naturalización que conlleva.

1. EXPRESIÓN DE CELOS EXCESIVOS

En el marco de los talleres de “Noviazgos sin violencia” les adolescentes comentan que los celos y el control son prácticas habituales en sus relaciones amorosas y, en muchos casos, no son percibidas en forma negativa. Sobre todo para las mujeres, el hecho de ser celadas implicaría signos de amor, parte del juego amoroso.

De allí que sobre todo lo que habría que trabajar es el quantum o hasta dónde no me deja ser quién soy o quién quiero ser. En esta etapa de la vida que comienzan a fantasear sobre su proyecto de vida, esta es una cuestión clave.

Los celos y el control aparecen como una constante en las parejas adolescentes por sus propias inseguridades y temores, y también por el valor que otorgan a la fidelidad, desde ya, difícil de lograr. Para contrarrestar la desconfianza, el control aparece como el mecanismo más idóneo.

Para el psicoanálisis los celos representan una forma de negación del duelo por ese objeto perdido para siempre; al nacer, se pierde el mundo paradisíaco que representaba el útero materno.

Los celos junto con la envidia y la voracidad son emociones que acompañan a lo largo de la vida y que están presentes en el origen de la misma. No solo aparecen los celos en el vínculo de pareja, también

se los encuentran en los vínculos entre hermanos, amigos, compañeros de trabajo, familiares, etc. Es decir que no hay persona que no los haya sentido alguna vez.

Ahora bien, no todos sienten los celos de igual forma. Las personas dependientes emocionalmente desarrollan un apego ansioso, persecutorio de sus parejas con gran temor a dejar de ser queridos.

La dependencia emocional se debe a un vacío que el sujeto padece, un abismo subjetivo que no se produjo hoy sino en las primeras relaciones vinculares, de las cuales no recibió lo que esperaba y lo sigue reclamando en forma actualizada.

2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: NUEVOS DISPOSITIVOS DE CONTROL

El desarrollo de la informática y el poder de las comunicaciones promovieron la aceleración creciente en los ritmos de vida, siendo además, cada día más sofisticada.

¿Cómo inciden las nuevas tecnologías en los vínculos humanos?
¿Han generado nuevos modos de encuentro?

Según Bauman (2005), la gente habla de estar conectado, en vez de parejas, se utiliza el término redes. La red sugiere momentos de estar en contacto intercalados con períodos de libre merodeo. Las conexiones pueden ser y son disueltas mucho antes de que empiecen a ser detestables. Estas conexiones son relaciones virtuales hechas a medida a esta moderna vida líquida: sin compromisos mutuos y menos aún, a largo plazo.

Pero además, siguiendo a Sabilia la importancia de la imagen y de mostrarse, el hábito de estar en contacto permanente y que los otros nos vean, todo eso sugiere que las pantallas y las cámaras embutidas en los dispositivos de uso cotidiano son también instrumentos fundamentales para la construcción de las subjetividades, así como de la sociabilidad contemporánea. Son herramientas que se usan para construir relaciones con uno mismo, con los otros y con el mundo (SATULOVSKY, 2017, p. 42).

Les adolescentes han incorporado las nuevas tecnologías a su vida cotidiana. Viven a través de las redes sociales y ya no pueden imaginarse la vida sin ellas. Tan es así que ya se está considerando que se está modificando la comunicación y la forma de relacionarse de los jóvenes. Por ejemplo, en las relaciones de pareja todo se realiza públicamente, se citan a través de las redes sociales, se intercambian opiniones, afectos, como también se inician conflictos, etc.

La exposición de la vida íntima en las redes implica un riesgo que en la mayoría de los casos los adolescentes no lo evalúan como tal, transformando a su vez, esa intimidad. Si además, ese adolescente tiene una forma de noviazgo, ello da lugar a los celos y al control a través de los dispositivos tecnológicos: celular, Whatsapp, Instagram, Tweeter, etc. Con lo cual hay una omnipresencia de los mismos en la vida de cada uno, construyendo a veces, vínculos asfixiantes. Otro elemento preocupante desde la exhibición de la intimidad lo constituyen las selfie en lugares privados como el dormitorio o el baño.

En realidad, lo que aparece es mayor control de la intimidad por parte de la pareja en ambos sexos. Según los datos de la encuesta, el 54% de los varones marcaron haber sido controlados a través del celular o facebook, vs el 66% de las mujeres. La experiencia obtenida a partir del desarrollo de los talleres nos indica que los varones detectan más fácilmente el exceso de llamadas por parte de sus novias y lo consideran como una intromisión en sus vidas. En cambio, las mujeres no lo detectan de la misma forma y sienten que forma parte de la preocupación de su pareja. Se puede apreciar así una valoración diferenciada del espacio vital personal.

Esta violencia on line, más sutil y que pasa desapercibida se convierte en un elemento presente las 24 horas al día a través del celular. Además, como prueba de amor entregan las contraseñas de los chats, con lo cual se quedan sin intimidad.

Es decir que con la utilización de tecnologías tan recientes y novedosas persisten los estereotipos de género, con su monto de desigualdad y sexismo en nuevos formatos: cibercontrol, ciberacoso,

cibermisoginia, ciberviolencia simbólica. Es decir, desde la sociedad de control se reproducen estos mecanismos opresivos y violentos.

Por lo tanto, es imprescindible educar a las nuevas generaciones sobre los límites de exposición en las mismas y sobre el valor de la privacidad y la intimidad.

Pero a la vez, estas nuevas tecnologías son herramientas de empoderamiento para las mujeres, ya que a través de ellas se pueden construir redes de apoyo. Por ejemplo, las últimas convocatorias a las marchas tan masivas al NI UNA MENOS⁴ se organizaron espontáneamente en las redes sociales. Actualmente, en tiempos de pandemia, se organizaron formas de pedir ayuda también desde las redes.

3. LA MODA FEMENINA: REDUCTO PATRIARCAL⁵

Desde un rastreo histórico, ya en la modernidad, con sus valores positivistas, se establece la lógica heteronormativa y binaria, las técnicas corporales femeninas por definición se diferencian de las masculinas operando históricamente en consonancia con los modos del vestir.

A través de la dimensión corporal se ejerce la regulación y el control social de los sujetos, siendo la heterosexualidad lo establecido como normal.

De allí que las prácticas del vestir y en especial la moda, son considerados como hechos sociales que ponen en evidencia la construcción cultural de la indumentaria y la conformación social de los cuerpos.

La construcción social de la masculinidad y la femineidad ha supuesto formas corporales diferentes y opuestas, así como también, manifestaciones gestuales, expresión de las emociones, hábitos, gustos y actividades diferenciadas entre sí. Fundamentalmente sobriedad y formalismo para los varones en oposición a la sensualidad femenina.

⁴ Marchas espontáneas de mujeres que comenzaron en Junio de 2015 a raíz de los femicidios acaecidos en la Argentina.

⁵ Excede los límites de este trabajo el análisis de la industria de la moda femenina, que desde nuestra perspectiva, sigue cosificando a la mujer.

Se recuerda que las primeras reivindicaciones feministas nacieron peleando contra la configuración del orden patriarcal y denunciando la construcción de la representación de la mujer en tanto objeto decorativo, objeto erótico ideal y deseo en pos de la mirada masculina.

En el siglo XIX, el corsé fue el objetivo de la reforma feminista, la cual consideraba que su uso era antinatural. Se observa en aquel momento que la moda era sintomática con el confinamiento social y físico de las mujeres.

¿Qué avances se han ido produciendo?

Se han acentuado estas características de la indumentaria femenina: las faldas se fueron acortando en forma paulatina desde la década de los 60' del siglo XX, escotes pronunciados, transparencias, ropa muy ceñida que lleva a la exhibición de los cuerpos en cualquier momento del día. La aparición de la minifalda en la década de los 60' implicó una transgresión, una bofetada a la moral más puritana.

Si bien se fue avanzando hacia un contexto cultural menos prohibitivo no por ello exento de contradicciones. Es así que esta moda despliega un tipo específico de violencia de los varones (pareja, marido, novio...): el hipercontrol a través de la vestimenta. Se ve así cómo la moda sensual construida para el goce de la mirada masculina despierta a la vez un principio de propiedad que coarta las decisiones de las mujeres, dejándolas en situación de inferioridad.

Este es un tipo de violencia que las mujeres lo asocian al cuidado, quedando nuevamente subsumidas obedeciendo las decisiones del otro.

De acuerdo a los datos recogidos, las salidas personales así como la vestimenta son los causales de discusiones y malos tratos entre les adolescentes (el 42% de las mujeres refiere control en la forma de vestir y el 48% de ellas control en sus salidas personales).

En el desarrollo de los talleres en diversas oportunidades se ha escuchado la siguiente afirmación por parte de algunas jóvenes: "si me visto así no es para provocarte sino porque se me da la gana". Se ven rasgos de desafío, de autoafirmación, quizás de cierta omnipotencia adolescente.

Pero además desde los datos hallados como se ha señalado más arriba, diversas expresiones de control por parte las adolescentes plantean nuevos interrogantes que todavía siguen en proceso.

En función de los datos obtenidos:

¿Cómo entender la violencia ejercida de las jóvenes hacia sus novios? ¿Se considera como un avance hacia la igualdad? Si esto es así ¿por qué desde el ejercicio de la violencia? ¿O es un atributo natural del juego amoroso de las parejas? ¿O se está comenzando a observar otro tipo de masculinidad no hegemónica entre los adolescentes? ¿O es que comienzan a resquebrajarse los estereotipos de género? ¿O es que el amor no se comprende sin la violencia?

Esto complejiza el concepto de violencia ya que aquí se observa a las mujeres adolescentes ejerciendo ciertas violencias. Se abre entonces un abanico de posibilidades por lo cual se debería atender a las interacciones que se dan en las parejas adolescentes, las interacciones cara a cara, cómo se influyen recíprocamente desde las miradas, los gestos, lo verbal.

Surge de la encuesta que el 14% de los varones se autopercebieron como víctima de violencia y el 43% de ellos aún negando sufrir violencia en su pareja marcó indicadores de la misma.

En este sentido, hay que recordar nuevamente que estas encuestas se realizaron en la Ciudad de Buenos Aires, con adolescentes escolarizadas, que cuentan con otro tipo de información, son más conscientes de sus derechos gracias a la presencia de la ESI (Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150/2006- República Argentina) desde los contenidos escolares, las campañas que se realizan desde los diferentes medios de comunicación masivos, y las redes sociales. Estas adolescentes crecieron y se socializaron en el marco de las leyes sobre Derechos sexuales y reproductivos N°25.673/2002, con la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer N°23.179/1985, de Identidad de género N°26.743/2012 y de Matrimonio igualitario N°26.618/2010. Se puede decir entonces que se comienza a recoger o apreciar cierta incidencia de las políticas públicas llevadas a cabo para paliar la violencia de género, en pos de la igualdad, encontrando adolescentes mujeres con un cambio de

mirada, de pensamiento y posicionamiento y no siendo ya tan sumisas, tan obedientes ni subordinadas. Habría un ensayo de camino diferente a las generaciones precedentes, un matiz distinto que complejiza el fenómeno de la violencia, y también de superación y transformación de las estructuras existentes. En un primer momento quizás sea solo posible a partir de la manifestación de la conducta violenta, emergente de las condiciones sociales que vivimos. Igualmente cabe aclarar que estas conductas por parte de las jóvenes, en general, se refieren a las violencias de baja intensidad, es decir, la expresión de celos y el control de las salidas sociales del novio.

Con estas apreciaciones ¿podemos decir que algo ha comenzado a cambiar?

Desde ya no hay miradas ni datos homogéneos, según Mari Luz Esteban dice que “...aunque chicas y chicos estén siendo educados en discursos de igualdad y se observen algunos cambios en sus planteamientos, sus modelos de referencia y objetivos vitales, sus comportamientos y argumentos en torno a las diferencias entre mujeres y hombres, así como sus prácticas y relaciones concretas, develan que las diferencias de poder entre unos y otras siguen siendo evidentes”. (ESTEBAN, 2011, p. 83).

Las palabras de Raquel Gutierrez también son esclarecedoras ya que manifiesta que en la medida en que la dominación masculina de ninguna manera se ha “esfumado naturalmente” pese a todo el avance de las mujeres para conseguir la libre disposición sobre nosotras mismas, es claro que, en primer lugar, tal dominación no ha dejado de ser la forma general de organización de la sociedad. Si bien nuestra sociedad no se organiza ya materialmente como exhaustivo dispositivo económico, político, cultural, sexual, etc., de cautiverio femenino, en los mismos niveles que podemos constatar para otras épocas o para otras culturas, existe una serie de distinciones sociales, mecanismos de control y prescripción de las actitudes adecuadas, jerarquizaciones económicas y políticas, patrones de socialización, etc., que están perfectamente vigentes y que operan de manera difusa y polimorfa, legitimándose en su recurrencia y coherencia para adquirir, de ese modo, la fuerza de ser calificadas como atributos “naturales”; y reforzando con ello, todo el ciclo de la construcción social. (GUTIERREZ AGUILAR, 2017, p. 82-83).

Además de las consideraciones de estas dos pensadoras feministas, nosotras suponemos que tampoco hubo cambios significativos con respecto a los datos hallados ya que la escuela continúa con su impronta disciplinadora (desplegando todas sus violencias naturalizadas aún sin cuestionar) y sexista reforzando los estereotipos de género. El aprendizaje de nuevas formas de convivencia y estilos vinculares incluida la educación amorosa que posibilite otros modos de convivir sigue pendiente. Según Meler, será necesario el trabajo psíquico y social de varias generaciones hasta que sea posible crear un amor en condiciones de equidad (MELER, 2017, p. 178).

Por último, si bien contamos con la ESI (Ley de Educación Sexual Integral) desde el año 2006 su cumplimiento ha sido desigual en las diferentes jurisdicciones de nuestro país con lo cual no podemos evaluar su impacto.

UN CIERRE A MODO DE APERTURA DE NUEVOS HORIZONTES...

Todas las instituciones que forman parte de nuestra sociedad están atravesadas por la estructura patriarcal con su carga de desigualdades, de allí que no podemos abordar la problemática de la violencia en los noviazgos de adolescentes como un compartimento estanco aislado del contexto global en que estamos viviendo. La violencia es un problema de todos.

Las personas no nacemos violentas, no está ni en nuestra herencia evolutiva ni en nuestros genes, nos hacemos violentas a partir de numerosos factores que actúan en nuestro proceso de socialización (traumas emocionales, educación patriarcal, estereotipos de género, etc). La violencia se aprende. Si bien se reconocen avances a nivel societal en cuanto a la visibilización de las violencias, las mismas también se van renovando. Así, encontramos que el control es la forma de disciplinamiento actual que se manifiesta a través de los celos (control de los afectos), a través de la moda (control del cuerpo) y la tecnología (control del tiempo y el espacio).

Hemos analizado cómo el control se manifiesta en las relaciones amorosas de los adolescentes desde diferentes expresiones dentro de un orden político y nos preguntamos: ¿por qué no aparece el cuidado hacia el otro?

Comenzar a pensar y sentir en términos de cuidado hacia el otro reconfiguraría nuestros modos de convivencia y de existencia.

Estamos viviendo tiempos de urgencia y precariedad, por ello consideramos necesario la introducción del cuidado como aprendizaje fundamental, los cuidados entre pares pero también los cuidados institucionales y hacia la vida toda, humana y no humana.

Desde que nacemos, sin un otro no podríamos sobrevivir, sin embargo, nuestra cultura occidental no priorizó ni valorizó los cuidados como parte del convivir. A partir de allí que deberíamos mirar con nuevos ojos y pensar en acción para plantear otra ética, otra estética y otra política introduciendo los cuidados como elemento central para la vida. Las instituciones que se forjaron desde la estructura patriarcal desdeñaron y desconsideraron los cuidados como parte de la trama de la vida.

Según Najmanovich (2021), el cuidado está presente en todas las actividades de la vida, lo atraviesa todo ya que significa una forma de vivir y convivir en donde priman los afectos, la confianza, la ternura, la mirada cuidadora como sostenedora de los vínculos.

Desde las instituciones educativas muy tempranamente podemos enseñar a cuidarnos a partir de valorar la convivencia, no como contenido formalizado y distanciado, no desde un deber ser impoluto sino gestando otros modos de convivencia y participación, ese cultivo cotidiano y cuidadoso de los vínculos, involucrándonos y desarrollando otros estilos vinculares y el aprendizaje colaborativo, en donde no sea la competencia, la descalificación, el individualismo lo que se destaque sino la ayuda mutua, en donde todos podamos sentirnos alojados y acogidos, entretejiendo la vida familiar, escolar y comunitaria.

Pensando en acciones concretas, esto es, trabajando desde las micropolíticas de transformación en el aula, se podrían propiciar espacios de autoconocimiento con los estudiantes con preguntas clave: quién soy,

qué quiero, qué sueño, qué anhelo, para reconocer las propias necesidades y no quedar atrapades en anhelos de otros.

En las relaciones amorosas, pensar y sentir el cuidado no disfrazado como control sino como facilitador del crecimiento y la autonomía posibilitando el disfrute del vínculo y no el padecimiento, aprendiendo en cada situación qué nos hace bien y qué nos hace mal, el estar presentes en el vínculo cultivando la reciprocidad, respetando las diferencias y potenciando la singularidad de cada uno. Y de esto se trata la democracia amorosa en estos primeros vínculos amorosos: el aprendizaje y el placer sin imposiciones, que cada uno pueda desplegar sus alas y no quedar atrapado desde un vínculo sometedor que condicione el proyecto de vida de otro.

Si a lo largo de la vida los niños van creciendo en entornos más cuidadosos y amorosos, no disociados, es probable que cuando lleguen a la adolescencia sus vínculos puedan ser cualitativamente diferentes sin necesidad de controlar, dominar y oprimir. A cuidar aprendemos cuidando.

Y es nuevamente el feminismo que ha propuesto la cidadanía colocando en el centro el cuidado de la vida como responsabilidad social y colectiva dando lugar a un nuevo modo de existencia, más atentos a la presencia y al vínculo singular con otro, reconociendo la diversidad y la vida en su pluralidad sin encorsetarla bajo normas, "...apostando por un cuidado mutuo, sin privilegios ni jerarquías, en el marco de relaciones igualitarias". (JUNCO; PEREZ OROZCO; DEL RÍO, 2004).

"En un universo donde el apoyo mutuo sea la norma, puede haber momentos en los que no todo sea igualitario, pero la consecuencia de esa desigualdad no será la subordinación, la colonización ni la deshumanización" (HOOKS, 2017, p. 131).

REFERÊNCIAS

BATAILLE, G. *El erotismo*. Barcelona: Editorial Mateu, 1971.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

- DELEUZE, G. Post scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, n. 13, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/5509>. Acesso em 18 jan. 2022.
- ESTEBAN, M. L. *Crítica del pensamiento amoroso: temas contemporâneos*. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- GUTIERREZ AGUILAR, R. *Desandar el labirinto*. Introspección em la feminidad contemporânea. Buenos Aires: Tinta Limón, 2017.
- HOOKS, B. *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.
- JUNCO, C.; PÉREZ OROZCO, A.; DEL RÍO, S. *Hacia un derecho universal de ciudadanía (si, de ciudadanía)*. Madrid: CGT –Comisión Confederal contra la Precariedad, 2004.
- MELER, I. (comp.). *Psicoanálisis y género: escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- NAJMANOVICH, D. Ciudadanía: hacia una ecología de los saberes y cuidados. *Parainfo digital*, ano 15, n. 33, ecuali21c01, 2021. Disponível em: <https://ciberindex.com/index.php/pd/article/view/ecuali21c01>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- SATULOVSKY, S. *et al. La escuela y sus escenas (in)cómodas*. Abriendo calidoscopios. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2017.
- SIBILIA, P. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

VIOLENCIA DE GÉNERO: LOS SILENCIOS EN LA MÚSICA

*Gabriela A Ramos*¹

LES PRESENTO AL MAESTRO: “ASTOR PIAZZOLLA”

Me acerco en este artículo a pensar con ustedes, el tema de la violencia en la música. Es un tema invisibilizado en nuestra sociedad, es muy difícil reconocer aún para les propies actorxs intervinientes el cúmulo de violencia presente en la música. Cuando me refiero a música, hago referencia a espacios donde se enseña a hacer música, donde se produce y donde se comparte la música.

En esta ocasión quiero ofrecerles el análisis que surge a partir de la experiencia pedagógica² transitada en un Conservatorio Municipal de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina,

¹ Lic. En Ciencias de la Educación. Especialista en Generos, sexualidades y educación. Coordinadora del Equipo de Investigación en Género y educación Investigadora del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”. Coordinadora pedagógica del Centro Tantosha especializada en Educación Sexual Integral. Formadora de docentes.

² Escribo estas líneas en primera persona como docente a cargo del Seminario de Educación Sexual Integral-ESI.

que si bien no puede ser generalizada a otros ámbitos, puede servir de muestra para permanecer atentos a estas manifestaciones.

LA VIOLENCIA SE DEFINE

En Argentina contamos con un marco legal que desde 2009 define y regula las situaciones de violencia contra las mujeres. Esta Ley de alcance Nacional lleva por número 26485 (ARGENTINA, 2009) y su objetivo es la protección integral de las mujeres en todos los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales. Operacionaliza los pactos preexistentes firmados por nuestro país garantizando todos los derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Protocolo de la CEDAW, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer realizada en Belem do Para, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y, en especial, los referidos a:

- a) Una vida sin violencia y sin discriminaciones;
- b) La salud, la educación y la seguridad personal;
- c) La integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial;
- d) Que se respete su dignidad;
- e) Decidir sobre la vida reproductiva, número de embarazos y cuándo tenerlos, de conformidad con la Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;
- f) La intimidad, la libertad de creencias y de pensamiento;
- g) Recibir información y asesoramiento adecuado;
- h) Gozar de medidas integrales de asistencia, protección y seguridad;
- i) Gozar de acceso gratuito a la justicia en casos comprendidos en el ámbito de aplicación de la presente ley;
- j) La igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre varones y mujeres;

k) Un trato respetuoso de las mujeres que padecen violencia, evitando toda conducta, acto u omisión que produzca revictimización.

Esta Ley busca prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia que se producen contra las mujeres. Es interesante destacar cada uno de estos verbos porque colocan la responsabilidad de su ejecución en un Ministerio diferente. Prevenir interpela al sistema educativo, sancionar al sistema judicial y erradicar a la sociedad en su conjunto, especialmente a los medios de comunicación. En todas las acciones, el Estado es el principal responsable de motorizar las propuestas.

Este marco legal viene a ampliar la vieja Ley de violencia doméstica, aportando una definición clara de violencia, ejemplificando tipos y ámbitos en los que se puede manifestar que no es sólo el ámbito privado del hogar.

En su artículo 4 la ley expresa que “se entiende por **violencia contra las mujeres** toda conducta, por acción u omisión, basada en razones de género, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera **violencia indirecta**, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón”. Este es la definición que utilizaremos para aplicarla al ámbito de la música.

Este concepto permite vislumbrar que las múltiples violencias a las que las mujeres estamos expuestas no son exclusivamente de orden sólo físico, por eso en el artículo 5 la Ley amplía tipificando:

1.- **Violencia Física:** La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2.- **Violencia Psicológica:** La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo

personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3.- **Violencia Sexual:** Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4.- **Violencia Económica y patrimonial:** La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

- a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;
- b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;
- c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;
- d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5.- **Violencia Política:** La que se dirige a menoscabar, anular, impedir, obstaculizar o restringir la participación política de la mujer, vulnerando el derecho a una vida política libre de violencia y/o el derecho

a participar en los asuntos públicos y políticos en condiciones de igualdad con los varones.

Ahora sabemos que el golpe no es la única manifestación de la violencia y que el único lugar posible no es la casa. Por eso, en el artículo 6 se desarrollan las diferentes modalidades en que se manifiestan:

1) **Violencia doméstica** contra las mujeres: aquella ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres. Se entiende por grupo familiar el originado en el parentesco sea por consanguinidad o por afinidad, el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia;

2) **Violencia institucional** contra las mujeres: aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil;

3) **Violencia laboral** contra las mujeres: aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral;

4) **Violencia contra la libertad reproductiva**: aquella que vulnera el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos, de conformidad con la Ley

25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;

5) **Violencia obstétrica:** aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929.

6) **Violencia mediática contra las mujeres:** aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres.

7) **Violencia contra las mujeres en el espacio público:** aquella ejercida contra las mujeres por una o más personas, en lugares públicos o de acceso público, como medios de transporte o centros comerciales, a través de conductas o expresiones verbales o no verbales, con connotación sexual, que afecten o dañen su dignidad, integridad, libertad, libre circulación o permanencia y/o generen un ambiente hostil u ofensivo.

8) **Violencia pública-política contra las mujeres:** aquella que, fundada en razones de género, mediando intimidación, hostigamiento, deshonra, descrédito, persecución, acoso y/o amenazas, impida o limite el desarrollo propio de la vida política o el acceso a derechos y deberes políticos, atentando contra la normativa vigente en materia de representación política de las mujeres, y/o desalentando o menoscabando el ejercicio político o la actividad política de las mujeres, pudiendo ocurrir en cualquier espacio de la vida pública y política, tales como instituciones estatales, recintos de votación, partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones sindicales, medios de comunicación, entre otros.

Aplicaremos lo que expusimos hasta el momento a la situación del Conservatorio pues la citada ley busca promover y garantizar:

- a) La eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida;
- b) El derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia;
- c) Las condiciones aptas para sensibilizar y prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos;
- d) El desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional sobre violencia contra las mujeres;
- e) La remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres;
- f) El acceso a la justicia de las mujeres que padecen violencia;
- g) La asistencia integral a las mujeres que padecen violencia en las áreas estatales y privadas que realicen actividades programáticas destinadas a las mujeres y/o en los servicios especializados de violencia.

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN MUSICAL

Este marco legal, nos permite analizar las diferentes violencias que se manifiestan, con mayor asiduidad, contra las mujeres en la música, entendiendo por mujeres a las personas que se autoperciben como tal³. Sólo a los fines analíticos, agruparemos en 4 categorías conceptuales estas manifestaciones. Ellas son:

1. Violencia Simbólica: Ausencia de mujeres y disidencias en los Programas de Formación, la proporción del ingreso en relación al egreso de mujeres en diferentes carreras de formación⁴.

³ En Argentina, dando cumplimiento a la Ley Nacional de Identidad de Género N°26743 del año 2012, todas las personas tienen derecho a ser tratadas de acuerdo a su identidad autopercebida e inscritas en sus documentos personales con el nombre y el género vivenciado. Es importante tener en cuenta esta definición del concepto de identidad de género pues el sistema patriarcal violenta tanto a mujeres cisheterosexuales como a mujeres lesbianas y transgénero, lo que se ataca es toda aquella representación que encarna la "femineidad" (ARGENTINA, 2012).

⁴ Ver investigaciones de Mesa (2020).

2. Violencia laboral e institucional: Ausencia de paridad en los escenarios y presentaciones musicales⁵
3. Violencia sexual y emocional hacia las grupis.⁶
4. Violencia simbólica: contenidos sexistas en las letras de todos los géneros musicales que se acompaña con la danza⁷

Afirmamos que la violencia no es innata, no es genética, no es natural, es aprendida; es enseñada en el marco de las instituciones que socializan a las nuevas generaciones. La violencia es un modo relacional que se vivencia en algunas familias, que se transmite en la escuela, que se naturaliza a través de los medios de comunicación, que se legitima socialmente. La escuela enseña la historia de la humanidad como la historia de las conquistas imperialistas con el ocultamiento sistemático de las actuales políticas extractivistas para nuestro continente, la historia de las batallas, las guerras entre pueblos por cuestiones religiosas, territoriales, económicas. Se ha instalado lo que Rita Segato⁸ denomina la pedagogía de la crueldad, como “... todos aquellos actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas, En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto...”. Nos referimos a la violencia extrema, a la violencia física, a los femicidios. Sin embargo, sabemos que para que esto se instale, es necesario haber sembrado previamente la semilla de la violencia emocional que hace posible que el golpe sea vivido como merecido. Los malos tratos no siempre implican violencia física, pero son violencia emocional. Manifestados con lenguaje abusivo, insultos, burlas, humillaciones, comentarios descalificadores,

⁵ Fue necesario que un grupo de mujeres militantes feministas se pusiera en marcha para que desde el INAMU, Instituto Nacional de la Música, se implusara la Ley Nacional N° 27539/19. Es la primera Ley a nivel mundial que establece un cupo femenino para eventos musicales.

⁶ Groupies: en lenguaje coloquial se refiere al fan-seguidor de un músico, una celebridad o un grupo musical. Es un concepto surgido en el rock en los años 60. En un comentario estigmatizante, Wikipedia aporta: “define a las chicas que siguen a sus ídolos musicales con el afán de tener relaciones sexuales con ellos. Sin embargo, una ‘groupie’ no es necesariamente una mujer que se acuesta con una estrella musical, ya que éstas pueden llegar a pasar de ser unas simples admiradoras a amigas del cantante o grupo o incluso pareja estable”.

⁷ Ver investigaciones realizadas por Diaz (2021).

⁸ Segato (2018).

tendientes al aislamiento, a atemorizar o diferentes modos de control constituyen violencia emocional. Comentarios que apunten a mellar la autoestima expresados como críticas constantes en relación a la inteligencia, la apariencia física y/o las habilidades personales son todas formas de violencia. Estas matrices vinculares instalan modelos de poder regidos por la dominación, el autoritarismo y la jerarquía. De este modo, hemos visto cómo se instalan modos violentos de vincularse dentro de los conservatorios donde se enseña a hacer música, relaciones pedagógicas violentas donde se ponen de manifiesto los micromachismos imperantes, con comentarios denigrantes por “el solo hecho de ser mujer” relacionados a instrumentos no propios para ser ejecutados por mujeres, por ejemplo: aquellos que implica sostener las piernas abiertas; con chistes obscenos acerca del modo de “soplar la flauta” que tiene ciertas personas; con burlas a quienes no responden a los estereotipos de género que el patriarcado ha impuesto en el modo de ejecución, con “finales femeninos o finales masculinos” para determinadas obras⁹ y con la entronización de la figura del “maestro” como lugar de saber-poder que dirige la carrera artístico-profesional del-x aprendiz. Como expresa Mercedes Liska¹⁰(2018) “las diferencias que hay con la discriminación tienen que ver más con los espacios colectivos donde se refleja mucho más esa notoria desigualdad entre quienes se forman”. Allí es donde tenemos que intervenir para evitar seguir escuchando testimonios que afirman que “en la historia de cada artista mujer se encuentra una carrera marcada por la desigualdad de género”.

Sumado a esto, la invisibilización de las autoras, cancionistas, compositoras, mujeres y disidentes en los Programas de Estudio hace que las mujeres y disidencias no encuentren modelos identificatorios válidos en el ambiente musical.

⁹ Se entiende por “Final Masculino”: cuando el ataque de la melodía termina en el tiempo fuerte del compás y “Final Femenino”: cuando el ataque de la melodía termina en el tiempo débil del compás.

¹⁰ <https://www.infobae.com/sociedad/2019/04/19/mercedes-liska-etnomusicologa-en-la-historia-de-cada-artista-mujer-se-encuentra-una-carrera-marcada-por-la-desigualdad-de-genero/>

PROTOCOLIZANDO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

El Conservatorio Municipal que les invito recorrer es una institución educativa de gestión pública, gratuita, que depende de la Dirección General de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Bs. As. Cuenta con nivel pre-inicial donde se ingresa cursando 5to grado de la escuela primaria-recibe niñxs de 10 años en adelante-, nivel inicial cuyos requisitos de ingreso son estar cursando 7mo grado- 12 años-, nivel medio cuyas condiciones son haber aprobado el segundo año del ciclo Inicial, o un examen de ingreso que consta de dos asignaturas: instrumento y audioperceptiva. Para cursar el 1er año del Nivel Medio el-x aspirante debe estar cursando como mínimo el 2do año de la escuela secundaria- 14 años-. Por último, el nivel Superior para lo cual se debe haber aprobado todas las asignaturas del Ciclo Medio -Trayecto Artístico Profesional- o un examen de ingreso que acredite sus conocimientos musicales. Este examen comprenderá como mínimo: Instrumento y Teoría y Práctica de la Música y presentar el título secundario o certificado de título en trámite. Se reciben estudiantes que provienen de otras instituciones educativas y se efectúan equivalencias de planes y programas. El Conservatorio reconoce que su “principal objetivo es la formación de docentes y músicos profesionales y creativos que posean una visión integral y reflexiva sobre el campo de la música en su totalidad, conforme a los procesos de transformación del lenguaje y desarrollo tecnológico”. Otorga **certificados** en los niveles Inicial y Medio y títulos de nivel superior no universitarios que van desde **Tecnicaturas** con orientación en Instrumentos e Informática Musical hasta **profesorados** con orientación en Instrumento, Música de Cámara e Informática Musical. Esto implica que, lxs musicxs que deseen ejercer la docencia, deberán cursar Pedagogía, Historia de la educación, Didáctica de la música y prácticas por niveles, entre otras asignaturas. A partir de la última reforma de los planes de estudio del Nivel Superior y de la sanción de la Ley Nacional N° 26150/06 (ARGENTINA, 2006) en los profesorados de todas las especialidades, se incorpora un Seminario

cuatrimestral obligatorio para el abordaje de la ESI. En este marco se ancla esta experiencia desarrollada desde el año 2013 hasta la fecha¹¹.

Me interesa dejar registro en este trabajo del proceso realizado para la garantía de derechos a una vida libre de violencia realizada por la comunidad educativa de este Conservatorio de Música. Desde el espacio curricular de Educación Sexual Integral, se fue dando entidad a la “violencia de género”, visibilizándola, analizándola y buscando recursos para la protección de las mujeres y disidencias que habitan esta institución educativa.

Luego del trabajo realizado con diferentes grupos de estudiantes acerca de los distintos tipos de violencia mencionados, después de generar espacios de escucha y acompañamiento para situaciones emergentes en torno a la violencia, el área de géneros del Centro de Estudiantes toma en sus manos la redacción de un Protocolo Institucional que indica qué acciones tomar frente a estas situaciones cada vez más frecuentes. Tomando en cuenta el marco normativo, lxs estudiantes con asesoramiento de organismos del Estado, redactaron un primer borrador que fue presentado ante las autoridades para su aprobación.

Tuvimos que hacernos algunas preguntas básicas:

1) ¿Qué es un protocolo? Un protocolo es una herramienta que estandariza procedimientos de actuación frente a una situación específica en un ámbito determinado. Conforme a los marcos legales vigentes, define cómo abordar las situaciones, cuáles son las sanciones aplicables y qué medidas cautelares tomar para evitar o reducir daños. La adopción de protocolos sobre la violencia de género es una medida preventiva que tiene dos efectos concretos: genera un espacio de contención, abordaje y orientación para las mujeres y otras identidades afectadas y envía un mensaje claro a toda la organización de que tales conductas no son toleradas. Es un contrato de convivencia que pretende instalar relaciones vinculares no autoritarias ni jerarquizadas favoreciendo el desarrollo de un

¹¹ Esta experiencia pedagógica fue analizada, en sus distintas etapas, en varias ponencias y publicaciones: Ramos, (no prelo); Ramos, 2017.

clima democrático necesario para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y de trato.

2) ¿Por qué es necesario un protocolo? El progresivo avance en el reconocimiento de situaciones de violencia de género en los distintos ámbitos de la sociedad requiere cada vez más la acción de instituciones que deben dar respuesta a estas situaciones, en un marco de articulación con los organismos públicos y la legislación vigente. Las instituciones educativas cumplen un rol social y cultural incuestionable en la vida de la sociedad, por eso son parte esencial de la lucha contra todo tipo de violencia. El objetivo de un protocolo es brindar a las instituciones y quienes las conforman un procedimiento claro para la prevención, actuación y adecuado acceso a la justicia de las personas en situación de violencia, con el fin último de preservar su vida, sus derechos y su integridad. Así, todas las instituciones educativas deben comprometerse a otorgar el soporte adecuado para la construcción de espacios seguros y libres de violencia de género. Disponer de un protocolo es una herramienta clave para lograrlo.

En este caso, hubo que redactar un Protocolo Propio tomando en cuenta las especificidades de esta institución:

- A) Es una institución que alberga niñas, adolescentes y adultxs en calidad de estudiantxs, docentes y no docentes, familias que conviven en diferentes horarios y espacios. Frente a todxs estxs sujetxs la institución tiene una responsabilidad civil determinada.
- B) El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de BsAs dispone de un Protocolo para las escuelas que dependen de él pero como el Conservatorio depende del Ministerio de Cultura, no está dentro de su órbita de incumbencia
- C) Existen otros Protocolos que preservan de la violencia laboral, institucional, pero no abordan de manera integral el tema pues allí no estarían incluídos lxs estudiantxs.

3) ¿Para quién-es se hizo el protocolo? La violencia de género está presente en todos los ámbitos de la sociedad y los espacios de enseñanza

de la música son también lugares donde esta violencia se manifiesta. Este protocolo garantiza que todxs lxs integrantes de la comunidad educativa puedan convivir en un clima libre de violencia, especialmente, garantiza el derecho a la educación, en igualdad de oportunidades y de trato, para todxs lxs estudiantxs.

4) ¿Quiénes hicieron el Protocolo? Lxs estudiantes, en colaboración con un equipo interdisciplinario de docentes comprometidxs con la educación sexual integral con perspectiva de géneros y derechos.

5) ¿Cómo se confecciona un protocolo? Un protocolo es el resultado de un proceso de sensibilización, capacitación y experiencias en el manejo de situaciones de violencia de género. No se trata de compendiar pautas de acción en un documento, ni de crear un arma punitiva que busque disciplinar “malas conductas”. Desde la educación, la mirada no es sancionatoria, únicamente, buscamos la transformación social y esto comienza por la posibilidad de :

- 1) educar y educarse en modelos relacionales no violentos
- 2) ser capaz de reconocer los errores
- 3) buscar caminos de reparación.
- 4) pedir ayuda y acompañar para la no reiteración de la falta.

Contar con un protocolo de actuación, es una gran oportunidad para familiarizarse con la problemática de la violencia de género, para adecuar la herramienta de intervención a la institución. Por eso es necesario, que tenga un carácter flexible, adaptado a la realidad concreta de la organización, dentro del marco legal vigente. Por todo esto, es que fue tan resistida su aprobación, llevó tanto tiempo su implementación y aún estamos en una de las últimas etapas del trabajo: armando el jurado que dará lugar a la conformación de un equipo interdisciplinario institucional.

En todo este tiempo, se realizaron reuniones de formación docente con especialistas externos pertenecientes al Instituto de las Mujeres¹² para

¹² Organismo previo a la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades.

reflexionar sobre la temática, con resultados muy variados. Se observaron las resistencias de parte de gran parte del cuerpo docente y el no registro de la necesidad de plantear estas temáticas. Estudiantes y docentes continuaron visibilizando, con diferentes estrategias, las situaciones de violencia existentes: haciendo intervenciones en el espacio público, presentando ponencias en Congresos y Jornadas para darle notoriedad a la situación. Las autoridades políticas se vieron obligadas a escuchar el reclamo. Luego de varias reuniones de trabajo con diferentes estamentos jerárquicos, se decidió aprobar el Protocolo, exclusivamente para esta Casa de Estudios y que cada espacio de formación artística elabore el propio.

6) ¿Qué debe incluir un protocolo?

1. Ámbito de aplicación 2. Sujetxs destinatarixs 3. Situaciones 4. Objetivos 5. Principios rectores 6. Procedimiento 7. Faltas 8. Medidas preventivas y de protección¹³(ARGENTINA, 2019).

En nuestra memoria, quedará registrado uno de los elementos positivos del balance de esta tarea que emprendimos en forma conjunta estudiantes y docentes y es haber logrado la conformación de un equipo interdisciplinario institucional que trabajará con horas cátedras asignadas para favorecer el bienestar de la comunidad educativa, abordando la violencia de género desde la educación para prevenir, con el protocolo en mano para sancionar y con el firme propósito de erradicar definitivamente la violencia de esta institución. En este momento, nos encontramos en la etapa de conformación del jurado para la selección de lxs integrantes de este equipo. Espero poder sistematizar, en el próximo escrito los avances de esta tarea.

La violencia de género tiene un origen multicausal, es de carácter universal, es decir, puede producirse en todos los espacios y esferas de la interacción humana: la música, los entornos educativos, los lugares de trabajo, entre otros. La lucha por la erradicación de la violencia contra las mujeres y otras identidades cuenta con un marco normativo amplio que abarca legislación y tratados internacionales que fueron ratificados por la

¹³ Referencias de la “Guía para construir un protocolo de prevención e intervención ante situaciones de violencia de género en instituciones deportivas”. Ministerio de Turismo y Deportes. Argentina.

República Argentina, así como leyes y convenios nacionales. Conocer este marco normativo es fundamental para el ejercicio de la tarea docente y para la formación ciudadana, uno de los objetivos de una educación sexual integral emancipatoria.

CANTO CORAL

Quiero cerrar esta presentación abriendo el telón para que escuchen algunas voces que fueron protagonistas en la conformación de este coro polifónico. Entre voces Contralto, Mezzosoprano y Soprano, ellas dicen:

Cuando ingresé al Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla”, me sorprendió que no existiera un Centro de Estudiantes. Años más tarde, nació un Centro de Estudiantes presidido e integrado mayoritariamente por mujeres cis en una institución conformada en gran medida por hombres cis¹⁴.

En el Conservatorio se sufre violencia de todo tipo. Se sufre violencia en las aulas y en los pasillos. La imagen romantizada del “Maestro” está impregnada en la cultura institucional del Astor Piazzolla.

El Protocolo de Acción Institucional Ante Violencia de Género y Discriminación por Orientación Sexual nació con el fin de defender a las compañeras que se veían violentada - psicológica, física, simbólicamente - por estos “maestros”. Su aprobación, es sólo el primer paso para deslegitimar a quienes ocupan ciertos lugares de poder.

Recuerdo cuando una amiga me contó: “mi profesor de instrumento me invitó a salir”. Recuerdo cuando conocí un 8M a una compañera incondicional en esta lucha y me dijo: “mi profesor de computación me tiró onda durante todo un año.” Recuerdo cuando yo sufrí violencia y salí llorando del aula. También recuerdo, cuando llevamos el reclamo a la DGEArt¹⁵ y la respuesta fue: “los protocolos no sirven para nada.”

¹⁴ Apócope de cisheterosexual.

¹⁵ DGEArt- Dirección General de Educación Artística, organismo del Estado de quien depende en línea directa el Conservatorio Municipal Astor Piazzolla que está a cargo del Ministerio de Cultura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El Protocolo se aprobó el 17 de septiembre¹⁶. Ese día, lloré de la emoción, pero también lloré de tristeza. En este momento, sólo deseo un abrazo de mis compañeres para continuar la lucha en cada aula y en cada pasillo.

LAURA COSLA- ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE INSTRUMENTISTA-VIOLÍN

Soy alumna del conservatorio Astor Piazzolla hace muchos años. Cuando empecé a estudiar, me encontré con una institución en la cual el contenido formal educativo que se me brindaba era de calidad, sin embargo, el machismo imperante empañaba día a día mi experiencia y la de mis compañeras. Tuve un profesor que decía que a las mujeres había que pegarles con una toalla mojada para que no le quedaran marcas. Tuve otro profesor que me hacía alusiones sexuales constantemente. Tuve compañeras agredidas sexualmente por compañeros dentro de la institución y todos estos actos de violencia machista no sólo no se condenaron sino que se apañaron. Decenas de compañeras dejaron de estudiar por estos motivos. Todo cambió cuando empezamos a cursar ESI. Nuestra docente Gabriela Ramos nos acompañó, nos abrió los ojos a una violencia sistemática, ejercida con impunidad. Empezamos a poder hablar, a contarnos entre nosotras y con su acompañamiento permanente, a pensar estrategias, a militar nuestro derecho a estudiar sin violencia. Esa lucha parió el protocolo contra la violencia de género que hoy estamos empezando a implementar en la institución. Fue un parto difícil, por momentos en mucha soledad. Pero la fuerza, fiereza, resistencia y dignidad de mis compañerxs, lo sacó adelante. No puedo estar más orgullosa de militar con mis compas, de tejer colectivamente el manto que nos abrigue cuando la falta de empatía e ignorancia de la legislación vigente amenace con cubrirlo todo. Me ilusiona pensar en que el día de mañana, quienes estudien en la institución no estén expuestxs a las violencias que repelimos nosotrxs. Gracias a la lucha colectiva y a lxs docentes que nos acompañan, escuchan y empoderan desde la praxis. Ojalá se replique en cada institución. Quiero decirles que

¹⁶ 17 de septiembre del año 2020

luchar sirve, que organizarse sirve, y que no importa cuándo leas esto: merecés estudiar y enseñar libre de violencia.

ANAHÍ BELFER- ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE MÚSICA DE CÁMARA E INSTRUMENTO CON ORIENTACIÓN EN VIOLONCELLO.

17 de septiembre del actual y atípico 2020, me levanto pensando en todo lo recorrido, la energía invertida. Si lo pienso bien, pasaron dos años y medio desde que en la marcha del 8M de 2018 conocí a la compañera -ahora indudable e indispensable amiga- que me invitó e incentivó a que participe del Centro de Estudiantes: CeCAP¹⁷, y más específicamente del área de Géneros. No es tanto tiempo, lo sé, pero pienso en cada lugar en el que escribí -escribimos- este protocolo, pienso en cada vagón de tren en el que me senté y saqué el celular para seguir dándole vueltas. Pienso en cada banco de plaza que -haciendo tiempo- me puse a revisar palabra por palabra. En el lenguaje inclusivo del que ningún protocolo de los que leímos en ese momento hacían uso y para nosotras era fundamental. En las reuniones, en los comentarios desafortunados de las funcionarias del Gobierno, en la resistencia que hay para los derechos de las mujeres cis y las disidencias, pienso en las profas, las profas que nos agitaron para que nos empoderemos más de lo que estábamos (como si fuera posible!), que nos pasaron contactos, que nos leyeron y que nos brindaron su conocimiento, experiencia y apoyo incondicional, a las que amo y soy afortunada de aprender todos los días de ellas, porque son profas amigas, profas de la vida, una, dos, tres, mil cátedras, les quedan chicas. Si, son las 9am y mientras preparo el mate, ya pensé en todo esto. No puedo evitar las ganas de llorar, de llorar como nena, de llorar como lloré el 13J, de victoria, de partido ganado, de derechos que se cumplen, y vamos a hacer cumplir. Pienso en lo inmensas que son mis compañeras, en que las amo, y que esta lucha no hubiera sido igual sin ellas, en lo feo y duro que es no poder abrazarnos y festejar con toda la birra que haya en el Abasto¹⁸, que salió, que lo hicimos, que somos enormes: Juntas somos enormes. Ya festejaremos, pero mientras

¹⁷ CeCAP-Centro de Estudiantes del Conservatorio Municipal Astor Piazzolla.

¹⁸ Abasto, barrio porteño donde se encuentra anclado el Conservatorio Municipal Astor Piazzolla.

tanto me quedo con el pecho inmenso de amor, de lucha, de activismo y de victoria.

CAMILA DI LEO- ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE INSTRUMENTISTA-

Transitar aulas en cualquier etapa educativa y desde los distintos roles y lugares que nos convocan, inevitablemente nos pone en relación con otros, y eso es lo mejor que nos puede pasar: la socialización, el intercambio, el contacto con las distintas realidades y los distintos modos de vincularnos que enriquece y amplía en toda dimensión el motivo que allí nos hubo convocado.

Pero, ¿qué pasa cuando el contacto con otros no está enmarcado en el respeto? ¿Qué pasa cuando se desdibujan roles, y no se aceptan los NO, como límite? ¿Qué hacer cuando el nombre que no puede dejar de darse es Abuso?

Siendo docente del Conser de la ciudad, comencé junto con otra profa, a hacerme eco de realidades vividas desde lo disruptivo y no deseado: el desdibujamiento del límite, y frente a esto un marco protocolar necesario para actuar frente a los casos existentes, y limitante para posibles nuevos casos.

Alumnas denunciando maltrato, destrato, abusos, etc de pares y de docentes que quedaban expuestos en sus más hostiles formas de relación...y entonces surgió la necesidad de tener un protocolo que regule...pero he aquí: tal protocolo no existía.

Fui invitada (y al día de hoy agradezco ese honor) por el área de género del CeCAP, a aportar y fundamentalmente poder acompañar a pensar la confección de un protocolo hartamente necesario e inexistente. ¿Y para qué sirve un protocolo? Para indicar y marcar un lugar, pasos a dar y alertas de evitar acciones no deseadas. Y desde ese lugar que va de lo personal a lo político, de lo individual a lo colectivo las pibas del centro de estudiantes, trabajaron arduamente y sin conocimiento armaron un recorrido de lecturas de marco legal, entrevistas, etc y la redacción de lo que se necesitaba.

Pautaron un paso a paso criterioso, pero, la burocracia enquistada en las instituciones hizo freno y rebote más de una vez: frente a denuncias, sabiendo cómo se debía actuar, se hizo lo contrario: avisar al denunciado, por ejemplo, o dudar porque lo denunciado no había sucedido en la institución.

Día a día, la necesidad de la aprobación del protocolo quedaba enmarcada en el derecho de estudiar y trabajar en un espacio libre de abusos y violencias varias, pero una y otra vez, desde “el cajoneo” a la postergación de su tratamiento se hacía evidente que no se sabía qué hacer con esto. No podía aplicarse el “protocolo” general de Educación porque el Piazzolla tiene sus particularidades: niños, adolescentes, adultos conviven diariamente, y además porque pertenecen a DGeArt, que, no cuenta con protocolos, y por conocimiento, no tienen el cómo ni el con qué para trabajar en esos casos. Desde el CeCAP, no se quedaron de brazos cruzados, y siguieron buscando recursos para que este fuera tratado y aprobado. Por fin, se logró ese espacio de tratamiento, y allí nuevamente a la vista 7 hs para leerlo punto por punto, artículo por artículo, como si no hubiese estado en manos de las autoridades con tiempo suficiente...y vuelta a postergar otra reunión...para tratar 4 artículos que no quedaban claros.... Lo claro es aceptar que la necesidad que incluye derechos pone en riesgo espíritus de cuerpo, y que el único cuerpo que debe ser cuidado es el de aquellos que dicen que “NO es NO” y ese el principio desde el cual todos debemos acompañar.

La alegría que este logro conlleva, no es desde una mirada personal, sino colectiva, y desde ese colectivo brindo por el trabajo hecho con y desde el compromiso donde quienes son objeto de vulnerabilidad, son precisamente aquellos que se pudieron empoderar para brindar un marco institucional de cuidado, allí donde las instituciones, muchas veces no cuidan.

Silvia Virginillo
Licenciada y profesora en psicología del
Conservatorio Municipal Astor Piazzolla

La Educación Sexual Integral fue algo que me encontró. Mis intereses y trabajos venían rondando la música, la salud mental, lo comunitario, las niñeces y juventudes, la educación. Más o menos en ese orden, las áreas se fueron superponiendo, solapando, entramando.

En esa trama de escenarios y actores diversos, es que entendí la necesidad de defender los derechos de niñes y adolescentes. Rápidamente, este objetivo se tornó tortuoso: las instituciones pueden parecer ordenadas, pero son un campo de batalla. Y en esas batallas, las femineidades y disidencias no la tenemos tan fácil: nuestros cuerpos y subjetividades son contruidos como vulnerables y el sistema arremete. La violencia es una realidad cotidiana para nosotres, también en lo laboral. Por eso, entre otras cosas, necesitamos ESI.

No sólo por el derecho a acceder a información de calidad, válida, actualizada. No sólo para deconstruir el machismo que nos violenta y el adultocentrismo que silencia las voces jóvenes. Si no también para construir docencias sensibles, responsables, confiables, implicadas. Para establecer tramas de acciones institucionales coordinadas, con enfoque de derechos, de géneros, respetuosas, vitales. Para construir exigibilidad de derechos para niñes y juventudes, pero también para les docentes como trabajadorxs. Porque, ¿quién cuida a les que cuidan?

Al poco tiempo de vivir la peor persecución laboral de mi vida, ocurrió que las mismas posiciones y saberes que habían sido duramente castigados en una institución, pasaron a ser el perfil buscado en otra: pasé a ocupar un rol docente en el seminario de Educación Sexual Integral en un profesorado de Música.

Llego, entonces, al ámbito del conservatorio como quien encuentra una huerta en el desierto: ya hay trabajo realizado, hay “barricada” en los márgenes, hay una grupalidad que habita y habilita el hacer comunitario, militante y amoroso en torno a la defensa de los derechos.

En el año de la virtualidad generalizada, los encuentros se tornan quizá más escasos pero no por eso menos potentes, y llego a presenciar un triunfo del movimiento estudiantil feminista, con les jóvenes como protagonistas de un hecho histórico para la institución. La alegría es

inmensa: estoy donde tengo que estar, que es siempre un cruce, único e irrepetible, de infinidad de caminos.

Marcia Caruso.
Docente suplente del Seminario de ESI –
Conservatorio Municipal Astor Piazzolla.

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. *Ley Nacional de Identidad de Género N°26743*. Buenos Aires, 2012.
- ARGENTINA. *Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150*. Buenos Aires, 2006.
- ARGENTINA. *Ley Nacional de protección integral de las mujeres en todos los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26485*. Buenos Aires, 2009.
- ARGENTINA. Ministerio de Turismo y Deportes. *Guía para construir un protocolo de prevención e intervención ante situaciones de violencia de género en instituciones deportivas*. Buenos Aires, 2019.
- DIAZ, N. ¿Qué hacemos con la música? Y ¿Qué hace ella con nostrxs? Músicas, género y discursos. En actas Presentación de la Mesa Educación, género y música. Cátedra Libre. La Plata: Universidad Nacional de La Plata – UNLP, 2021.
- LISKA, M. *Entre géneros y sexualidades*. Tango, baile, cultura popular. Buenos Aires: Milena Caserola, 2018.
- MESA, P. La formación musical desde la perspectiva de género. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR - IASPM-LA, 14., Medellín, 2020. (Simposio 15 – Experiencias de género en la formación musical)*. (No prelo).
- RAMOS, G. A. Si Piazzolla viviera diría: PREPARENSE. La ESI está sonando. *In: PORTAS, S.; RAMOS, G.A. La ESI y sus múltiples territorios*. Prácticas de ciudadanía. Buenos Aires: Miño y Dávila. (No prelo).
- RAMOS, G. A. La ESI nos toca y canta. Abriendo las puertas para que entre y salga la Educación Sexual Integral. *In: Actas del Foro de Psicoanálisis y Género, 2017*. Disponível em: <https://jornadasforodepsicoanalisisygenero2017.files.wordpress.com/2017/10/ws18-gabriela-ramos.pdf>. Acesso em 23 mar. 2022.
- SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldade*. Buenos Aires: Ed. Prometeo, 2018.

CIUDADANÍA EN MOVIMIENTO: CULTURA FÍSICA Y CULTURA FÍSICA FEMENINA EN LOS COLEGIOS SECUNDARIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA – ARGENTINA- (1929-1936)

Pablo Kopelovich

INTRODUCCIÓN

El presente texto es resultado de los primeros avances de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) que me encuentro cursando desde comienzos de 2017. Dicha investigación indaga la construcción o configuración de cierto orden corporal generizado y sexualizado en los colegios de enseñanza media dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) ubicados en dicha ciudad (Colegio Nacional y Colegio Secundario de Señoritas) a partir especialmente del accionar del Departamento de Cultura Física entre los

años 1929 y 1946¹. Este Departamento tiene como objetivos, entre otros, la organización de la asignatura ejercicios físicos y gimnasia en los citados colegios. Se trata de instituciones que reciben estudiantes provenientes especialmente de sectores medios y altos de la sociedad.

Dicho período es dividido en otros dos (1929-1936, 1936-1946), a partir de la generación de una comisión encargada de evaluar su accionar, lo que daría una impronta distinta a estos dos momentos desde la perspectiva de género. En esta ocasión, optamos por centrarnos en el primero de los períodos.

Entonces, hacemos hincapié en cómo se construye ciudadanía a través de la configuración de cierto orden corporal generizado y sexualizado. Así, nos guía el siguiente interrogante: ¿qué roles, funciones, lugares, en la sociedad se fomentan para alumnos y alumnas, diferencialmente, a través de la enseñanza de ejercicios físicos? Para ello, utilizamos variadas fuentes entre las que se destacan planes y programas de estudio, fotografías, memorias de los directivos de los colegios, artículos académicos y discursos del Director del Departamento de Cultura física, entre otros.

Entonces, partimos de considerar al cuerpo como un fenómeno social, cultural e histórico, inserto en una trama de sentido y significación. No se trata de algo dado, natural, de un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, sino que es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales (SCHARAGRODSKY, 2007a). Así, aparece sujeto por un conjunto de prácticas, saberes y normas que le dan forma, recreando y glorificando unas determinadas creencias y valores de la sociedad de pertenencia (Barbero González, 1998). De este modo, el cuerpo como realidad construida supera los contornos individuales para aparecer como literalmente social, siendo cada cuerpo singular un ejemplo particular construido en la confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales, sencillos y complejos, presentes y pasados (CRISORIO, 1998). El cuerpo, entonces, in-corpora en sí mismo a la cultura (CRISORIO, 1998), siendo una cristalización del colectivo social (CARBALLO; CRESPO, 2003).

¹ Esta dependencia de la UNLP funciona a lo largo de los 18 años mencionados, siendo reemplazada por la Dirección General de Educación Física.

Asimismo, abordaremos el Currículum que los colegios implementan, comprendiendo a este como vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos dentro de los sistemas educativos (GVIRTZ; PALAMIDESSI, 2006). En la misma línea, se lo entiende como

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (DE ALBA, 1998, p. 59).

Así, Partimos de la idea de que el Currículum a lo largo de la historia es un dispositivo del discurso pedagógico moderno que funciona como un mecanismo de género. O sea, que sexualiza y generiza contribuyendo a perpetuar desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que provee elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación (ALONSO; MORGADE, 2008).

De este modo, el discurso pedagógico moderno, ya desde su surgimiento en los siglos XVII y XVIII con “Didáctica Magna” de Comenio, ha transmitido guiones de género desiguales. Eso se llevó a cabo, desde un plano discursivo o retórico, a partir de un conjunto de dispositivos entre los que se destacan la infancia (el destinatario de la educación), la alianza escuela-familia, el docente (como poseedor del saber valioso, encargado de transmitirlo), la gradualidad, y el currículum (lo que se va a enseñar). Así, ese discurso pedagógico moderno es materializado a lo largo de los siglos XIX y XX, a través de los sistemas educativos modernos que acompañan el surgimiento y la consolidación de los Estados nacionales. Sin embargo, tanto el discurso pedagógico moderno como su materialización, han producido al mismo tiempo formas de resistencia, de cuestionamiento, de subversiones, frente al guión generizado y sexualizado dominante.

En este marco, siguiendo a Judith Butler (2006), entendemos al género no exactamente como lo que uno “es”, ni precisamente como lo que uno

“tiene”, sino como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino. Así, “[...] el género es el mecanismo mediante el cual se producen y naturalizan las nociones de masculino y femenino, pero podría muy bien ser el aparato mediante el cual tales términos son desconstruidos y desnaturalizados” (BUTLER, 2006, p. 11-12). En este sentido, la investigación, reflexión y debate alrededor del género ha conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. En cada cultura, una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. De este modo, mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que el resultado de una producción histórica y cultural (LAMAS, 2000).

Finalmente, pensando en los lugares ocupados por mujeres y hombres en Argentina en las primeras décadas del siglo XX, nos encontramos con que en 1853 se firma la Constitución Nacional, que otorga derecho a la participación política solamente a los ciudadanos varones. Sin embargo, no se garantizaron los derechos de las clases populares, lo que significó la lucha por una nueva ley electoral. En 1912 la ley SáenFFz Peña estableció el voto universal, secreto y obligatorio, pero continúa excluyendo a la mujer del acto político de elegir a sus representantes (GRAMAJO, 2011).

Por la legislación imperante en Argentina en esos años, las mujeres no tenían presencia cívica. Para la ley eran consideradas poco menos que minusválidas o menores de edad eternas, ya que pasaban de depender de su padre al esposo, en caso de casarse, sin posibilidad de cuestionar el destino de su existencia. (GRAMAJO, 2011, p. 1).

Recién en 1947 se dictó la ley 13.010 que concedía a la mujer derechos políticos, convirtiéndolas en sujetos capaces de ser electoras y elegidas.

En ese marco, la transformación económica del país fue acompañada por una expansión de servicios de diferente tipo. En ese marco, las mujeres se convirtieron en maestras, enfermeras, empleadas, dactilógrafas y vendedoras, y hasta se aventuraron en el ejercicio de algunas profesiones

(LOBATO, 2014). Se llevó a cabo una rápida feminización de la docencia y de la enfermería, con sus secuelas de desjerarquización y subordinación, entendiendo esas labores como extensión de las funciones domésticas y de sus atribuciones.

En relación a la feminización de la docencia, Graciela Morgade (1997) plantea que se trató de un proceso acelerado que se dio en Argentina entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, e interpreta que se trató de una alternativa contradictoria para las mujeres. Por un lado, la apertura de la Escuela Normal como opción de estudios secundarios y como formación para un campo legítimo y protegido constituyó rápidamente un lugar atrayente para las mujeres (mayormente de las capas ascendentes aunque también de elite) al converger a las inquietudes de las distintos grupos de mujeres. Consistía en una labor que brindaba prestigio social para ellas, no así para los hombres. Por otro lado, implicó desempeñar su trabajo en condiciones materiales hostiles a cambio de salarios magrísimos. De este modo, las maestras fueron pensadas como maternas, obedientes, sacrificadas y baratas (LIONETTI, 2007).

LOS COLEGIOS SECUNDARIOS Y EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Pretendemos en este apartado dar cuenta, de forma sintética, del surgimiento y las características de los colegios secundario dependientes de la UNLP. Asimismo, presentamos al Departamento de Cultura Física de la misma casa de estudios.

En relación al Colegio Nacional (en adelante, CN), surge a partir de la creación en 1885 del Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata. Éste adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios nacionales del país, lo que permite que los certificados sean válidos para el ingreso a las Universidades. Dichos colegios se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se enmarca en un proyecto

político más amplio de llegada del Estado Nacional en consolidación a todo su territorio a través de distintas instituciones (TEDESCO, 1982).

El Colegio Secundario de Señoritas (en adelante, CSS) nace en 1907 por Ordenanza del a partir de la afluencia cada vez más numerosa de alumnas al Colegio Nacional –mixto desde 1898-. Así, la Ordenanza de creación, proyectada por el Presidente de la Universidad Joaquín V. González, se basaba en que

[...] la instrucción secundaria de la mujer es un problema ya resuelto por las naciones más civilizadas, y es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterios progresivamente cultivados” (LICEO, 2001, p. 318).

Asimismo, se plantea que la presencia más numerosa de las alumnas en el CN exige necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pueda satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino (ídem).

Asimismo, en la sesión del Consejo Superior de la UNLP del 6 de enero de 1929 se discutió un plan de estudios para el CNLP, considerándose también los beneficios de la implementación en gran escala de la cultura física para los estudiantes (CASTIÑEIRAS, 1940, p. 214). Así, el 7 de marzo, el presidente Ramón Loyarte dictó una resolución que fue aprobada por el Consejo el 5 de marzo.

De este modo, en el artículo 3 de esa resolución se plantea: “El departamento de cultura física impartirá la enseñanza de gimnasia, en las diferentes ramas que requiere el deporte y la salud de los niños y jóvenes que estudian en la universidad, en dos ciclos: uno obligatorio para los alumnos del colegio nacional, el colegio secundario de señoritas, y la escuela graduada «Joaquín V. González» [se trata de una escuela primaria], de conformidad a los planes de estudios y al horario que el director de aquel convendrá con los de estos establecimientos; y otro voluntario, para los alumnos de los institutos, facultades y escuelas de enseñanza superior”.

Se plantea, además, que todo equipo deportivo formado por estudiantes de la Universidad para poder llevar la representación de la misma a cualquier certamen, deberá someterse a la Dirección y vigilancia del Departamento de Cultura Física y observar el entrenamiento que el mismo determine. Establece, también, que organizará anualmente una exhibición atlética de ejercicios de conjunto, de concursos colectivos e individuales, que den a conocer los resultados de sus enseñanzas.

El Director del Departamento de Cultura Física de la UNLP durante el período que abordamos fue Benigno Rodríguez Jurado, que había ingresa como docente del CN en el año 1923. Nace el 15 de febrero de 1894 en San Luis y muere el 21 de noviembre de 1959.

En relación a su formación, pensando en cierto capital simbólico o cultural, nos encontramos con que en la ficha personal del CNLP en el ítem “estudios cursados o profesión”, puede leerse “Bachiller-Facultad de Derecho” y “Colegio Nacional Nicolás Avellaneda. Facultad de Derecho Bs As”.

Asimismo, es posible afirmar que ocupó una posición considerable en el campo deportivo: fue campeón argentino y sudamericano de box (entre 1910 y 1913); jugador de rugby del Club Universitario de Buenos Aires (CUBA) y del Club Atlético San Isidro (CASI); y representó a estos dos últimos también en Atletismo. Aparece en el libro conmemorativo por los 50 años del CUBA -1918-1968- (CUBA, 1968) como uno de los tres atletas más destacados en ese deporte. Siguiendo la misma fuente, desde diciembre de 1919 se desempeña como vocal del Club, pasando a ser desde septiembre de 1921 Secretario, cargo desempeñado hasta fines de 1923. Vale aclarar, pensando en cierta adscripción política de esta personalidad, que el CUBA nace a partir de un grupo de estudiantes de Medicina de la Universidad de Buenos Aires derrotados por el grupo de estudiantes agrupados en torno a la tendencia reformista.

Además, continuando con su vida pública anterior a 1929, se destaca el hecho de que participara en el germen de la creación del Club Universitario de La Plata. Según autoridades del Club, cumplió un papel central en la etapa que denominan “pre-fundacional” cuando un grupo

de jugadores de rugby del Colegio Nacional (entrenados por él mismo) y del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata conforman un equipo que logra la integración a la Unión Argentina de Rugby, justamente con los patrocinios del CUBA y del SIC. El Club Universitario de La Plata fue fundado, entonces, en el año 1937 en el mismísimo Salón de Actos del Colegio Nacional.

La legitimidad y autoridad en el campo de la cultura física de BRJ, que se evidencia en el hecho de ocupar dos direcciones importantes (Departamento de Cultura Física y Dirección de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires), parece provenir de esta eminente carrera deportiva, ya que no hemos encontrado fuentes que indicaran que poseía algún título de educación superior. Se desempeña en la Dirección de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires –creada por el Gobernador Manuel Fresco en 1936- entre 1940 y 1952.

Por otro lado, en el artículo 4° de la resolución de creación del Departamento en cuestión (marzo de 1929), se expresa que “la enseñanza de ambos ciclos [el obligatorio y el voluntario] ha de desarrollarse de acuerdo al examen y vigilancia clínicos del médico oficial del departamento, el que formulará las observaciones pertinentes en la ficha personal, que bajo la dirección del mismo se llevará de cada alumno. Esta ficha, en cuanto a los alumnos comprendidos en el ciclo obligatorio, se dará a conocer periódicamente a los padres de los mismos”.

Así, se insiste en la idea de examinar a los alumnos para luego clasificarlos y de controlar al personal en relación a las enfermedades que manifiesten tener.

Además, se establece que ningún concurrente al Departamento podrá participar en las actividades del mismo sin someterse previamente a la inspección de la Oficina Médica. Las mujeres podrán ser examinadas si lo prefieren por la médica del Colegio Secundario de Señoritas, quien deberá realizar su examen en las mismas condiciones en que se efectúe en la oficina del departamento. Esta oficina llevará fichas médicas y carnets individuales para cada uno de los distintos exámenes que practique y los requieran.

El Consejero académico Adorni (1936) plantea que el reconocimiento médico de todos los alumnos traerá como resultado la eliminación de aquellos que fatalmente se perjudicarían con ejercicios inconvenientes: los anémicos, los asmáticos, los cardíacos, etc, y que también permitiría al médico hacer indicaciones muy útiles a los familiares del alumno. Y agrega que “una clasificación sería de los estudiantes, de acuerdo con la aptitud física de cada uno –que ninguna universidad del país posee-, permitirá conocer cuál es el bio-tipo nacional” (sesión 12 de noviembre de 1936, el destacado me pertenece).

LA “CULTURA FÍSICA” O EDUCANDO FÍSICAMENTE A LOS VARONES DEL COLEGIO NACIONAL

Luego de la introducción realizada, estamos en condiciones de abordar lo que estrictamente nos compete. Queremos iniciar esta sección haciendo referencia al aspecto relacional de cualquier enfoque de género. Es decir, no se puede entender la feminidad sin dar cuenta de la masculinidad, ni viceversa (SCHARAGRODSKY, 2007b).

Así, siguiendo a Pablo Scharagrodsky (2007b), es necesario destacar cuatro conceptos clave inherentes a los estudios sobre masculinidades: 1) la condición masculina es una construcción cultural que se produce y reproduce socialmente y que no puede ser definida fuera de las condiciones históricas, culturales, económicas y políticas en que ese sujeto masculino se constituye; 2) existen diversos modelos de masculinidades; 3) las masculinidades están fuertemente condicionadas por otras dimensiones de la subjetividad humana: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, etc.; 4) las masculinidades están en permanente cambio y son fuente de constantes disputas, no siendo posiciones fijas.

Entonces, para nuestro caso concreto, en 1929 en el boletín del CN, Rodríguez Jurado (al referir al Departamento de Cultura Física) plantea que “[...] ya no se discute la obligación del Estado en fomentar la educación física de sus habitantes, organizándola en forma seria y científica que tienda a mejorar la salud y a disciplinar el carácter y la inteligencia, pues con ello se levanta el nivel de cultura general” (RODRÍGUEZ JURADO, 1929, p.

26). En ese mismo artículo, es donde por primera vez hace referencia a la enseñanza de la educación de unos y de otras. Allí, expresa que en el CN es donde se desarrolla la asignatura con más regularidad y perfeccionamiento y sus alumnos son los más beneficiados con la creación del Departamento instalado sobre antiguas dependencias del Colegio. Sobre el CSS se dice que para ese primer año, por no contar con vestuarios para mujeres, se ha optado por no modificar la enseñanza de la gimnasia que se sigue en el colegio.

En 1930, al hablar exclusivamente de la cultura física en el CN plantea que los alumnos realizan: Gimnasia; Gimnasia de aparatos; Atletismo: saltos, carreras y lanzamientos; Deportes y juegos: fútbol, rugby, box, pelota, tennis y remo; Natación: ejercicios en seco, salvamentos, estilos y waterpolo.

Luego, el autor hace referencia al box como “deporte viril”. Aclara, en ese contexto, que lo estima como uno de los deportes más completos, porque “[...] exige de quienes lo practican una adecuada preparación física previa, que les obliga a fortalecer su cuerpo y cuidar su salud haciendo una vida normal y regular” (RODRÍGUEZ JURADO, 1930, p. 21). Así, desde su perspectiva no solo rinde beneficios físicos sino también morales: la suficiencia respecto de las propias fuerzas, la caballerosidad, decisión e inteligencia son cualidades propias de los aficionados al box. Si tenemos en cuenta que el box en ese momento era un deporte exclusivamente practicado por hombres, es posible interpretar que está diciendo que cualidades como decisión e inteligencia son propias de los hombres. Aunque sea una obviedad decirlo, la idea de caballerosidad excluye a una parte importante de la sociedad, a la vez que alude a la formación de cierto grupo privilegiado de la sociedad.

En este contexto, entendemos que no existen deportes masculinos y deportes femeninos, ni prácticas masculinas o femeninas, sino que son los discursos los que le imprimen esos sentidos a ciertas prácticas, considerándolas –como veremos más adelante– como ligadas a la naturaleza de cada sexo-género.

En 1934, nos encontramos con un extenso informe presentado por Rodríguez Jurado (dirigido al Presidente de la UNLP) sobre lo realizado por el Departamento desde su creación en 1929 hasta el año 1933. Allí se plantea que

El plan de cultura física preparado para los alumnos del Colegio Nacional, que practican la cultura física en forma obligatoria, comprende un **extenso programa de ejercicios y juegos** que están dispuestos en series progresivas para ser aplicado a la edad y necesidades orgánicas de los alumnos. (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 8, grifo nuestro).

Asimismo, aclara que se dictan dos horas semanales de clases de gimnasia para los alumnos de 1° y 2° años, y con el nuevo Departamento se pudo intensificar la enseñanza de la cultura física para estos alumnos (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 8). Entonces, explica que el programa consta de dos partes: A) Trabajos en el gimnasio. Incluye: formaciones gimnásticas, marchas y evoluciones, carreras en masa con figuras, ejercicios calisténicos, ejercicios en conjunto con elementos, ejercicios en aparatos pesados, ejercicios en aparatos especiales, juegos en masa, juegos organizados, ejercicios de defensa personal, y competencia en masa; B- En el campo atlético o al aire libre. Incluye: ejercicios y juegos ya mencionados que pueden practicarse al aire libre, juegos organizados que requieren mucho espacio, pruebas y ejercicios atléticos.

Luego de aclarar que no es posible aplicar íntegramente ese programa (porque no se cuenta con los elementos indispensables por su elevado costo), expresa al presidente que las dos horas semanales no son suficientes, “[...] debiendo dictarse por lo menos cuatro horas semanales divididas en dos periodos de dos horas cada uno” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 10). Estos enunciados darían cuenta de una concepción sobre los varones que les atribuye un debe ser vinculado a ser activos al realizar un extenso programa de ejercicios físicos a desarrollarse en no menos de 4 horas semanales.

Finalmente, en ese mismo texto destaca que desde el Departamento se organizaron torneos de fútbol, básquet y pelota a paleta, entre la Escuela

Industrial, la Escuela Superior de Comercio y el CN, triunfando este último en los tres casos. Aquí puede verse cómo se vincula al universo masculino a la competencia o la lucha, cualidades atribuidas históricamente a este sexo-género. No es menor el hecho de que destaque frente al Presidente de la UNLP que los alumnos del CNLP han vencido en los tres casos, lo que daría cuenta de la formación con espíritu ganador para los varones.

En 1935, en un número conmemorativo del 50° aniversario del CN, en un artículo que llamativa se titula “El Departamento de Cultura Física del Colegio Nacional” (cuando ese Departamento depende de la UNLP) refiere a que esta dependencia traza sus planes teniendo en cuenta la necesidad de obtener ante todo una juventud sana y vigorosa. Aquí podemos ver, sumado al hecho de la existencia de la Oficina Médica, que el discurso legitimador de las prácticas diferenciadas es el ligado a la salud o la medicina, que incluirá entre otros al de la antropometría. Asimismo, plantea que no se tienta con el deportismo, sino que “[...] lo que anhela es la **eficacia física** de esos hombres en formación. Muchos muchachos de buena salud, aunque entre ellos no haya ningún campeón atlético” (RODRÍGUEZ JURADO, 1935a, p. 195) (el destacado me pertenece). De este último fragmento se deriva que se piensa en cierta cultura física utilitaria para los hombres en formación, cuestión que como veremos luego no es mencionada al referir a la educación de las mujeres. Es interesante notar cómo Rodríguez Jurado entiende que la lógica del deporte profesional –universo por esos años casi exclusivamente masculino– no debe ser trasladada directamente al ámbito escolar. Esto adquiere mayor importancia si tenemos en cuenta que él mismo se desempeñó a un alto nivel en deportes como el rugby y el atletismo, y que su hermano Arturo Rodríguez Jurado (mencionado también como encargado de la enseñanza del rugby y del box en el CN), se desempeñó profesionalmente habiendo ganado una medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Ámsterdam 1928 y habiendo integrado la selección masculina argentina de rugby.

En ese mismo artículo de 1935, se hace referencia a que los alumnos coordinan un Centro de Deportes que organiza tanto torneos internos como externos, destacando la autonomía que tiene dicho Centro. Así, agrega: “Y es en el ejercicio de dicha autonomía que los alumnos van formando su

capacidad organizadora y el concepto de la propia responsabilidad, que más tarde le serán necesarios en la vida corriente” (RODRÍGUEZ JURADO, 1935, p. 197). No puede desprenderse directamente de esta afirmación que solamente se fomenta el ejercicio de la autonomía, la responsabilidad y el emprendimiento en los varones del CN. No obstante, como veremos más adelante, no encontramos enunciados de este tipo al referir a la educación de las mujeres. Entonces, si aceptamos la afirmación –extendiendo la idea de Simone de Beauvoir (1949)- de que no se nace hombre sino que se llega a serlo (SCHARAGRODSKY, 2006), el camino que los varones deben transitar incluye entre otras cosas formar su capacidad organizadora y desarrollar la responsabilidad para la vida corriente, ligada probablemente más a la vida pública que para el caso de las mujeres.

Asimismo, en ese artículo, explica que la serie de los ejercicios están basados en principios anatómicos, fisiológicos y psicológicos, siguiendo un orden especial en cuanto a la región del cuerpo que entra en acción. Esos ejercicios incluyen las siguientes partes del cuerpo: piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Se trata justamente de las zonas que son fuertemente prescriptas para los hombres en las clases de Educación Física de la época, como afirma Scharagrodsky (2006) al analizar la política corporal generizada implementada por el Dr. Enrique Romero Brest entre los años 1901-1938. Esas prescripciones se enmarcan en la idea de que cualquier Estado moderno necesitaba brazos fuertes y disciplinados, y en la vinculación histórica del universo masculino con la fuerza y lo vigoroso.

LA “CULTURA FÍSICA FEMENINA” O EDUCANDO FÍSICAMENTE A LAS MUJERES DEL COLEGIO SECUNDARIO DE SEÑORITAS

A referir al CSS, Rodríguez Jurado plantea que al hacerse cargo de la Dirección del Departamento estudió el programa de actividades físicas y sistemas que aplicaban las profesoras del establecimiento, encontrando que debía ser modificado e intensificado “de acuerdo con los nuevos métodos de **cultura física femenina**” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 12, grifo

nuestro). En estas palabras, como sucede con los nombres de los Colegios², queda claro que se tiende a ver al hombre como universal, siendo la mujer un caso particular. Es decir, cuando este autor alude a los hombres se refiere a la “cultura física”, mientras que cuando quiere aclarar que se refiere a las mujeres utiliza la idea de “cultura física femenina”. Esto está en línea con lo enunciado en los principales manuales de cultura física de la época³. Entonces, siguiendo a Simón de Beauvoir,

[...] uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen adueñando a cada instante de lo universal. No es que suceda, sino que tiene que hacerse. Es un acto, un acto criminal cometido por una clase contra otra. Es un acto realizado en el nivel de los conceptos, la filosofía y la política. (DE BEAUVOIR, 2018, p. 5; EN BUTLER, 2018, p. 234).

A continuación, en el texto de 1934 ya referido, Rodríguez Jurado al hablar de un plan que contemple todos los aspectos de la cultura física para las alumnas, plantea:

Dicho plan está basado en los principios de que la cultura física de la mujer debe diferir poco de la que requiere el niño hasta los 11 años de edad; pero a partir de allí, **los ejercicios físicos para las alumnas deben adaptarse a la modalidad, temperamento y contextura física propias del sexo**, persiguiendo con ello, no un desarrollo muscular excesivo sino una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico, así como también una selección de juegos y deportes que deben practicar, para evitar los que exigen una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus fuerzas. (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 12, grifo nuestro).

De este rico párrafo, pueden analizarse distintas cuestiones en clave de género. Por un lado, la alusión a la diferencia entre el niño y la niña

² Al nombrar al Colegio Nacional no se aclara que es para varones, como sí sucede con el Colegio Secundario de Señoritas.

³ Ver, por ejemplo, “Manual de Cultura Física. Adaptado al plan de estudios para el título de maestro infantil” (1914), de Manuel L Gordon; o “Cultura física. Breves conocimientos científicos” (1946), del Dr. Carranza Lucero.

a partir de los 11 años remite claramente al período en el que comienza la pubertad, por lo que es evidente la importancia que se atribuye a lo orgánico, a partir del discurso médico. Asimismo, es posible en estas palabras inferir la consideración de que existen cualidades propias del sexo femenino, como son la contextura física y el temperamento. Con la inclusión de este último término se estarían incluyendo cuestiones propias de la Psicología. Eso llevaría a no desarrollar excesivamente la musculatura (como sucedería con los varones), sino a priorizar la salud y equilibrio orgánico y fisiológico. Entonces, deben ser seleccionados juegos y deportes que eviten una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas (en comparación, una vez más, con el hombre o universal).

En relación justamente a los deportes que deben practicar las mujeres, se explica que practican atletismo y pelota al cesto. Sobre esos deportes, se dice que se llevaron a cabo en las instalaciones del campo de deportes, en una de las varias oportunidades en las que las alumnas asistieron a ese espacio. Esto da a entender que lo habitual era que hicieran las clases de educación física en el gimnasio del CSS, sobre lo que volveremos en un apartado posterior.

Con respecto al plan de acción y programa de cultura física para las alumnas del CSS, el Director plantea que “[...] está basado en los principios modernos establecidos como los más apropiados para la mujer [...]” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 14). Luego explica que se ha tenido en cuenta “[...] el método preconizado por el célebre doctor Mauricio Boigey, método universalmente reconocido y aplicado hoy en día en todos los institutos femeninos de educación física” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 14).

Con respecto a esta personalidad, Boigey (1877-1952) fue un médico militar francés que abordó el área de medicina y deporte. Es referido en varias ocasiones por Jacques Leonard (1983) como un médico eugenésico. Se destaca entre sus obras el libro titulado “La Educación física femenina” (1925), planteándose en el mismo que el autor aboga por una educación física adaptada y respetuosa de las leyes fisiológicas del cuerpo femenino, para proteger y reforzar los órganos uterinos. Se dice también que se hace

eco de la relativa libertad tomada por las mujeres en la Segunda Guerra Mundial a través de las funciones realizadas.

Entonces, entendemos que no es menor esta adhesión a las ideas de Boigey. Es decir, considerar que la Educación Física de las mujeres debe pensarse especialmente para la función materna (en tanto destino natural) implica la adhesión a cierta visión sobre el papel que deben cumplir en un futuro las alumnas en la sociedad. De este modo, el carácter de conocimiento científico del discurso médico parece legitimar la prescripción/proscripción de ciertos comportamientos relativos al cuerpo de personas de todas las clases sociales. Se trataría incluso de una imposición de prácticas de relación con el cuerpo. La Medicina de esta forma, más que una ciencia natural sería una ciencia política, ya que a través de un discurso que se presenta como meramente técnico, y por ende neutral, contribuiría al gobierno de los cuerpos, buscando generar determinado orden social (PEDRAZ, 1997).

Entonces, destacando nuevamente el discurso médico, se dice que la clasificación fisiológica es una necesidad sobre todo en las alumnas, “[...] debiendo tenerse en cuenta estatura, peso, la capacidad espirométrica, la velocidad, el desarrollo general, y el habitual estado de salud” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 15). Aquí es posible identificar la imagen de mujer como ser débil, necesitado de mayores cuidados que los hombres.

De este modo, las clases incluyen ejercicios de flexibilidad, equilibrio, armónicos, y rítmicos y con música. Así, se afirma que las flexiones deberán interesar sucesivamente los brazos, las piernas y el tronco. Entonces, pese a incluirse algunas de las partes del cuerpo desarrolladas por los varones se trata del fomento de diferentes capacidades motoras. A continuación, se explica que hay que desterrar los movimientos bruscos e incompletos, tratándose de una ejercitación más suave que para el caso de los varones.

Con respecto nuevamente a los deportes y juegos individuales, se plantea que ocuparán una buena parte del tiempo de clase, y que deben estar “[...] adaptados a la **naturaleza femenina**, que no exijan un mayor esfuerzo y fatiga” (RODRÍGUEZ JURADO, 1934, p. 16). Aquí se ve

cómo se apela nuevamente al discurso sobre la naturaleza de la mujer para legitimar prescripciones en torno a su comportamiento y a la educación adecuada. Se ve, asimismo, la proscripción de ejercicios de mucho esfuerzo y fatiga. Así, como plantea Butler, “[...] el género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas –dentro de un marco regulador muy estricto que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser.” (BUTLER, 2018, p. 98).

En el discurso del “acto deportivo con motivo de las clausuras de cursos 1935” parece explicarse mejor en qué consiste esta naturaleza o esencia femeninas:

Esta fiesta es la que podría llamarse la **expresión graciosa** de la actividad física. Por eso no necesita discursos, pues, su elogio surge de sí misma, **del bello cuadro de estas jóvenes** en que la educación física no ha servido sinó para dar al **encanto de su sexo** una vibración moderna y, a su manera cautivante. (RODRÍGUEZ JURADO, 1935, p. 1, grifo nuestro).

Es decir, la mujer tendría esencial o naturalmente gracia, y lo único que vendría a realizar la Educación Física sería otorgarle una vibración moderna al encanto de su sexo. No es casual tampoco la referencia a la belleza al aludir a las jóvenes estudiantes.

Asimismo, vinculado a esa gracia, en el informe de 1934 se enuncia que la danza y la gimnasia rítmica son de gran importancia sobre todo para la mujer y de grandes resultados positivos como complemento de la gimnasia propiamente dicha. En el programa del mencionado acto deportivo, llevado a cabo en el CSS, se incluye este tipo de prácticas corporales. Además, los programas de 1934 para este colegio incluyen dentro de la disciplina escolar “gimnasia” a la gimnasia rítmica de 1° a 3° años, llamándose directamente la materia “gimnasia estética” de 4° a 6° años.

LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

Es posible entender a la arquitectura escolar como una escritura en sí misma, es decir, un texto dotado de significaciones. Es decir, puede ser examinada como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una cultura (ESCOLANO BENITO, 2000). Así, se trataría en su propia expresividad, de una mediación pedagógica, un programa educador (ESCOLANO BENITO, 2000). En ese sentido, “[...] la distribución del espacio en los centros educativos forma parte del currículum oculto de los mismos y las referencias al género en la distribución del mismo así lo demuestran” (CANTÓN MAYO, 2007, p. 115).

Entonces, “[...] la forma cómo se agrupan los edificios; la relación entre actividades y espacios abiertos y cerrados; la relación centro-periferia y sus formas de inclusión-exclusión, nos dice algo sobre la configuración social” (DEL VALLE, 1995, p. 225). Es decir, la utilización del espacio en el ámbito educativo es uno de los modos posibles de deducir los lugares ocupados por las ciudadanas y los ciudadanos en cierta sociedad en determinado momento.

Entonces, como planteamos en el apartado precedente, en el año 1934 se hace referencia a que las alumnas del CSS practicaban ciertos deportes en las oportunidades en las que visitaban el campo de deportes. Esto da a entender que lo habitual era que hicieran las clases de educación física en el gimnasio del CSS, creado ese mismo año, y en el patio de dicha institución.

Ilustración 1 – Gimnasio cubierto del 1er piso del CSS. Sin fecha, archivo del actual Liceo Víctor Mercante (ex CSS)



Fonte: Gimnasio cubierto del 1er piso del CSS. Sin fecha, archivo del actual Liceo Víctor Mercante (ex Colegio Secundario de Señoritas).

De este modo, la directora de la institución manifiesta en 1930 que

[...] en cuanto a la Gimnasia ha dependido hasta el presente del Departamento de Educación Física pero no siendo posible la asistencia del alumnado a las canchas de deportes del Colegio Nacional creo que debe depender exclusivamente del Liceo [CSS] por razones de distancia, disciplina y control. (LICEO, 2001, p. 377-378).

Es importante aclarar que la distancia entre el CSS y el campo de deportes de la UNLP no supera los 800 metros.

Asimismo, la exhibición de gimnasia con motivo del cierre del ciclo lectivo 1935 nos dan una imagen más del espacio cerrado utilizado para este tipo de prácticas.

Ilustración 2 – Noviembre de 1935, aula del CSS. Distribución de los premios correspondientes a la exhibición de gimnasia



Fonte: Noviembre de 1935, aula del CSS. Distribución de los premios correspondientes a la exhibición de gimnasia. Archivo del Colegio Liceo Víctor Mercante (ex Colegio Secundario de Señoritas).

Esta situación parece extenderse, al menos, hasta el final del período analizado. Así, una exalumna de 1er año del CSS en 1936 (entrevistada en mayo de 2017) afirma que las clases de gimnasia se realizaban en el mismo establecimiento (gimnasio y patio cerrado) y no el campo de deportes.

Ilustración 3 – Octubre de 1936. Clase de ejercicios físicos metodizados en las canchas de deportes del CSS. Profesora Cléonida Avena y ayudante María Manini



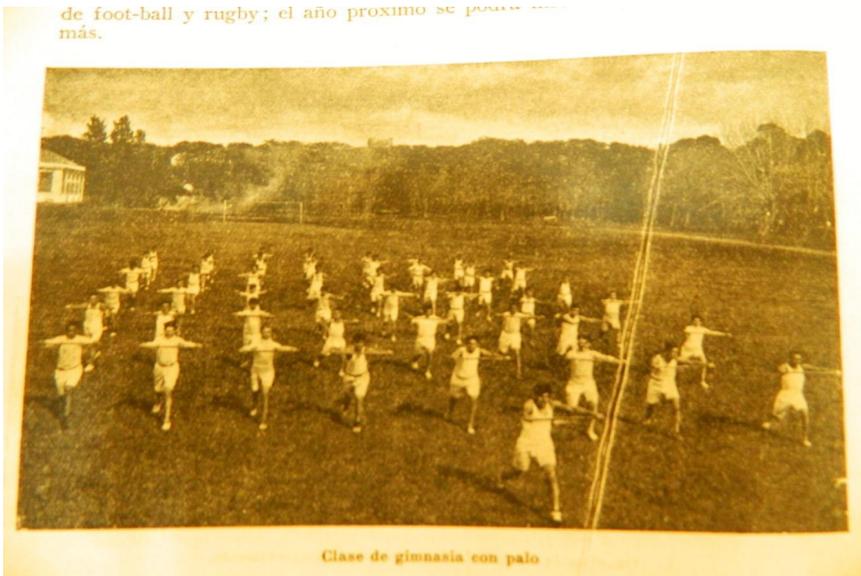
Fonte: Octubre de 1936. Clase de ejercicios físicos metodizados en las canchas de deportes del CSS. Profesora Cléonida Avena y ayudante María Manini. Archivo del Liceo Víctor Mercante (ex Colegio Secundario de Señoritas).

La práctica en un espacio cerrado para el caso de las alumnas remite a la idea de vincular a las mujeres naturalmente al espacio privado, mientras que el espacio público se reserva para los hombres. Como plantea Teresa Del Valle “[...] el estudio de la asignación y significación del espacio y del tiempo puede ayudar [...] a entender procesos de jerarquización sexual que están anclados en esencialismos biológicos” (DEL VALLE, 1995, p. 1). La autora entiende al espacio en referencia a un área físicamente delimitable ya sea por las actividades que se llevan a cabo, la gente que lo ocupa, los elementos que lo contienen o los contenidos simbólicos que se les atribuyen. Entonces, si pensamos en el espacio y los procesos de jerarquización sexual anclados en esencialismos biológicos, como alude Anne Fausto-Sterling para el contexto estadounidense de principios del

siglo XX, “[...] la idea de que la esfera pública era masculina *por definición* estaba tan profundamente implantada en el tejido metafísico de ese período que parecía natural argumentar que las mujeres que aspiraban a los Derechos del Hombre tenían que ser también masculinas por definición” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 188, grifo del autor).

De este modo, “[...] en el espacio se pueden distinguir dos planos igualmente importantes: uno referencial y otro simbólico. La función referencial toma el espacio como lugar concreto y perceptible, mientras que la función simbólica lo asocia al poder y al estatus de quien lo ocupa” (CANTÓN MAYO, 2007, p. 119). O sea, lo que simbolizan los espacios concretos que se utilizan para la práctica de ejercicio físico diferenciada son los lugares adecuados, o incluso naturales, para unas y para otros.

Ilustración 4 – Campo de deportes del Departamento de Cultura Física.
Clase de gimnasia con palo de alumnos del Colegio Nacional



Fonte: Campo de deportes del Departamento de Cultura Física. Clase de gimnasia con palo de alumnos del Colegio Nacional. Tomado de Rodríguez Jurado (1929).

Así, el confinamiento de la mujer al espacio privado a través de la práctica de ejercicios físicos, en el caso analizado, se ve reforzado por el dictado de cursos obligatorios como “puericultura” (aunque solo se enseña con el plan de estudios de 1926, que rige hasta 1930, lo que significa que abarca solo el primer año analizado). Esta asignatura refiere al estudio y práctica de la salud, los cuidados y la crianza que debe darse a los niños durante los primeros años de vida para que tengan un desarrollo sano. Recordemos la vinculación que se establecía entre la función materna (propia del espacio privado) con los ejercicios físicos prescritos para las alumnas. No obstante, otras iniciativas van el sentido contrario: el de fomentar en las alumnas la ocupación de espacios públicos. Esto último se ve, por ejemplo, en la realización de un campamento en la ciudad balnearia de Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires) en enero de 1936, catalogado como el primer campamento femenino llevado a cabo en este sitio turístico (LICEO, 2001). En definitiva, la realidad social es compleja, ambigua, contradictoria.

CONSIDERACIONES FINALES

Nos preguntamos por la forma en la que la enseñanza de ejercicios físicos en dos colegios secundarios de la UNLP fomenta cierto desempeño de la ciudadanía para hombres y mujeres entre los años 1929 y 1936, en el contexto argentino.

Así, encontramos, que se trata de una transmisión diferenciada. Es decir, se piensan para unas y otros, diferentes prácticas, espacios, valores. Así, algunas de dichas cuestiones se vinculan en distinto grado con la promoción de diferentes funciones, roles, mandatos, ámbitos de desempeño.

Entonces, pasando en limpio algunas reflexiones desarrolladas, planteamos que ya desde la misma forma de mencionar lo que realizan ellos y ellas (cultura física y cultura física femenina) se marca el lugar de lo universal –lo masculino- y de lo particular –lo femenino-, indicando de este modo cierta jerarquía. Eso se encuentra en concordancia con los

nombres de los colegios: Nacional y Secundario de Señoritas. Aquí la diferencia se convierte en desigualdad.

Entonces, mientras que para ellos se piensa en la práctica de variados deportes (entre los que se incluye el box, entendido como “viril”) y en el desarrollo de todas las capacidades motoras (fuerza, velocidad, resistencia, etc.) a una alta intensidad; para ellas se piensa en deportes como el vóley, la pelota al cesto y el atletismo, y en capacidades como el equilibrio y la flexibilidad, a menor intensidad y no llegando a la fatiga. Así, a la vez que para ellos se busca trabajar partes del cuerpo como los brazos y los hombros (con la connotación simbólica de nutrir de brazos fuertes al Estado nacional), para ellas se piensa –siguiendo al médico eugenista Mauricie Boigey- en ejercitar las partes del cuerpo que contribuirían al desempeño de la función materna como la pelvis y el abdomen (propia del ámbito doméstico).

En este marco, se destina generalmente el campo de deportes (un sitio abierto) para los varones y el patio del Colegio o el gimnasio cerrado para las “señoritas”. O sea, asignar el espacio público para los alumnos del CN y el espacio privado para las alumnas del CSS, sigue la línea de lo que sucede en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Es posible encontrar aquí un vínculo entre los espacios ocupados, la división sexual del trabajo, y los derechos con los que se cuenta: las mujeres son madres, costureras, maestras, secretarías, y no pueden votar ni ser elegidas; los hombres ocupan puestos jerárquicos, votan y pueden ser elegidos.

De este modo, en un Departamento de Cultura Física donde ocupa un lugar destacado la Oficina médica, se toma como la principal justificación de estas diferencias jerarquizadas a la biología. Es decir, las mujeres serían naturalmente más débiles y pasivas, mientras que los hombres serían esencialmente fuertes, activos, responsables, emprendedores.

Como planteamos al inicio de este texto, afortunadamente en el ámbito escolar existen una serie de resistencias, subversiones, oposiciones, a lo establecido y transmitido. Esos desafíos por parte de los/as estudiantes será lo que motivará la continuación de la investigación de este caso concreto.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, G.; MORGADE, G. Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: MORGADE, G.; ALONSO, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 19-39.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y deporte*, Medellín, v. 20, n. 1, p. 9-30, 1998.
- BUTLER, J. Regulaciones de género. *Revista estudios de género*. La ventana, Guadalajara, n. 23, p. 7-35, 2006.
- BUTLER, J. *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- CANTÓN MAYO, I. El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 21, n. 2/3, p. 115-135, 2007.
- CARBALLO, C.; CRESPO, B. Aproximaciones al concepto de cuerpo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 229-247, 2003.
- CASTIÑEIRAS, J. *Historia de la Universidad de La Plata*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 1940.
- CRISORIO, R. Constructivismo, cuerpo y lenguaje. *Educación Física y ciencia*, Buenos Aires, año 4, p. 75-81, 1998.
- DE ALBA, A. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- DE BEAUVOIR, S. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Penguin Random House, 2018.
- DEL VALLE, T. El espacio y el tiempo en las relaciones de género. *Revista La Ventana*, México, n. 3, p. 97-133, 1995.
- ESCOLANO BENITO, A. El espacio escolar como escenario y representación. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2000.
- FAUSTO-STERLING, A. *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina, 2000.
- GRAMAJO, S. La construcción social de la mujer y de la ciudadanía en la Argentina del siglo XX. *Onmibus*, [S. l.], año 7, n. 34, 2011.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2006.
- LAMAS, M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, Ciudad de México, v. 7, n. 18, p. 1-24, 2000.

- LEONARD, J. *Eugenesia y darwinismo*. Esperanzas y perplejidades en los médicos franceses del siglo XIX y principios del siglo XX. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 1983. Disponible en: www.psicologia.historiapsi.com y www.psicologiaunoydos.com.ar. Consulta: marzo 2020.
- LICEO VICTOR MERCANTE. *Nuestro Liceo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2001.
- LIONETTI, L. *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- LOBATO, M. Afectos y sexualidad en el mundo del trabajo entre fines del siglo XIX y la década de 1930. In: BARRANCO, D.; GUY, D.; VALOBRA, A. (ed.) *Moralidades y comportamientos sexuales*. Argentina, 1880-2011. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- MORGADE, G. La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. In: MORGADE, G. (comp.) *Mujeres en la educación*. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires: IICE (UBA) Miño y Dávila, 1997.
- PEDRAZ, M. Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Revista Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 3, n. 2, p. 7-19, 1997.
- RODRÍGUEZ JURADO, B. Departamento de Cultura Física. *Boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata*, Buenos Aires, n. 1, 1929.
- RODRÍGUEZ JURADO, B. La Cultura Física en el Colegio. *Boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata*, Buenos Aires, n. 2, 1930.
- RODRÍGUEZ JURADO, B. *Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP*. 1934. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
- RODRÍGUEZ JURADO, B. El departamento de cultura física del Colegio Nacional. *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata*, Buenos Aires, tomo XIX, n. 1, 1935a.
- RODRÍGUEZ JURADO, B. *Discurso inaugural de la exhibición de gimnasia del Colegio Secundario de Señoritas*. 1935b. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
- SCHARAGRODSKY, P. El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). In: AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- SCHARAGRODSKY, P. *El cuerpo en la escuela*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2007a.
- SCHARAGRODSKY, P. Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. In: BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (comp.). *Las FZformas de lo escolar*. Buenos Aires: De estante editorial, 2007b.
- TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL, 1982.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Plan de estudios Colegio Nacional de La Plata*. Buenos Aires, 1934.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Plan de estudios Colegio Secundario de Señoritas*. Buenos Aires, 1934.

PSICOLOGIA, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: CONSTITUIÇÕES HISTÓRICAS

Suelen Cristina Landi Ramos

Janaine Braga Ramos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute o nascimento da Psicologia como ciência no mundo e enquanto profissão no Brasil, interligando tais fatos historicamente construídos às questões da diversidade sexual e dos direitos humanos, propondo reflexões sobre como os papéis exercidos, sobretudo, pela Psicologia Brasileira, contribuíram no contexto das lutas da população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e Mais) e na promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, buscamos estruturar o trabalho a partir de uma escrita coesa, com contínua apresentação de fatos históricos que marcaram os entrelaçamentos da Psicologia Brasileira com a diversidade sexual e com os direitos humanos. Desse modo, de início, recorreremos ao conceito

de *Zeitgeist*, para elaborar reflexões sobre como a Psicologia nasceu como ciência no mundo. Conseqüentemente, descrevemos o processo de regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, destacando as construções da Psicologia Brasileira e seus atravessamentos quanto à diversidade sexual. Por fim, indicamos como os direitos humanos foram incluídos à Psicologia Brasileira no contexto das lutas LGBTQIA+.

Partindo de contextos históricos e seguindo uma ordem cronológica, compreendemos a Psicologia enquanto uma ciência que se dedica ao estudo do comportamento humano, em suas mais diversas concepções. Nesse sentido, consideramos que a diversidade sexual abrange em si os conceitos de sexo biológico, gênero e sexualidade. Também entendemos os direitos humanos como resultantes de ações político-sociais que, constituem um conjunto de direitos inerentes a todas as pessoas, independentemente de qualquer condição ou particularidade.

Portanto, buscamos destacar que a Psicologia, de forma geral, precisa manter-se vigilante às suas construções práticas e intervenções, evitando reproduzir ações patologizantes e violentadoras às populações marginalizadas, como a população LGBTQIA+. Defendemos que, a Psicologia tem um compromisso com o humano, em seus direitos e diversidades.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA

Para refletir historicamente sobre o processo de construção da Psicologia, podemos considerar o *Zeitgeist*¹ como modelo de compreensão desse processo, traduzindo *Zeitgeist* como o espírito de uma época ou índole do tempo, ou seja, estamos falando da cultura manifesta em cada tempo histórico, como os conhecimentos, crenças e atitudes das pessoas que vivem num tempo e lugar específicos (BROŽEK; GUERRA, 2008).

A história de construção da Psicologia está vinculada aos desdobramentos de cada momento histórico, suas exigências de conhecimento sobre a humanidade e, sobretudo, aos desafios apresentados

¹ *Zeitgeist* é uma construção hipotética, um modo elegante de interpretar a conduta dos indivíduos e dos grupos de indivíduos (BROŽEK; GUERRA, 2008, p. 10-11).

pelas novas realidades econômicas e sociais. Culminando no imperativo desejo do ser humano de compreender a si mesmo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Reflexões implicam interpretações, de modo que, o *Zeitgeist* como um “esquema interpretativo da história” (BROŽEK; GUERRA, 2008, p. 10-11), nos é útil na reflexão e compreensão dos acontecimentos históricos que constituíram a Psicologia como uma ciência.

Podemos considerar que, a Psicologia nasceu duas vezes, em contextos e configurações bem diferentes. Primeiro, na Antiguidade, a Psicologia nasceu tal como gêmeos bivitelinos, tendo a Filosofia como sua irmã e sendo apenas uma raiz filosófica. Sabe-se que os filósofos gregos além de precursores nos estudos acerca do humano e sua subjetividade, também foram responsáveis pela primeira tentativa de sistematizar uma “Psicologia”, concebida como ascendência da Filosofia.

Já o segundo nascimento, ocorreu no século XIX, quando a Psicologia surgiu como uma ciência, deixando de ser apenas uma raiz da Filosofia, para se consolidar como uma área autônoma na produção do conhecimento científico, estudando o ser humano por meio da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia.

Mas, para compreender a diversidade com que a Psicologia se apresenta hoje, é indispensável pensar os acontecimentos decorridos no tempo histórico, entre esses dois nascimentos da Psicologia, no princípio como raiz filosófica e posteriormente como a ciência que conhecemos atualmente.

Sendo assim, propondo um salto histórico da Antiguidade para a Idade Média, verificamos que a Psicologia caminhou no bojo dos estudos filosóficos, permanecendo enquanto composição da Filosofia, buscando investigar questões subjetivas do ser humano. No período medieval, aproximadamente, entre os séculos V e XV, ainda como uma vertente filosófica, a Psicologia estava dominada pelos dogmas religiosos, manifestados no Cristianismo vigente naquele período, de modo que, os estudos da época constituíam uma visão teocêntrica do mundo e heterônoma do ser humano.

O termo Psicologia só veio ao mundo no começo do século XVI, tendo sua origem no vocabulário grego, a partir das palavras: *psyché* (alma) e *logos* (estudo ou razão). Assim, a etimologia da palavra Psicologia quer dizer: estudo da alma, significação que abarca em si, sentidos como, por exemplo, a percepção, a sensação e os desejos do ser humano.

Caminhando junto ao desenvolvimento da história, percebemos que a partir do século XVI, emergiu uma nova forma de organização econômica e social, que estabelecia a necessidade de um conhecimento disciplinado e naturalizado. Sendo assim, começou um inerte processo de cisão entre Psicologia e Filosofia. O *Zeitgeist* da época promovia um processo de valorização do ser humano, visto como foco das preocupações econômicas, políticas e sociais.

Contudo, a Psicologia não se desenvolveu encerrada em si mesma, isto é, sujeita apenas às influências internas, uma vez que, sempre formou parte de uma cultura mais ampla, a psicologia sofreu influências da índole do tempo histórico que forjaram a sua natureza e direção (SCHULTZ; SCHULTZ, 2008). De modo que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, com as revoluções acontecendo a todo vapor, principalmente, as revoluções industriais e científicas, podemos citar que, muitos estudiosos se apoiavam no Empirismo e no Racionalismo para forjar explicações acerca das “particularidades” do humano, o que implicou grande influência à Psicologia da época.

Avançando na história, no século XIX, o crescimento do sistema capitalista e seus desdobramentos inerentes culminaram em novos processos de industrialização, para os quais a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica, de modo que, houve um grande movimento para impulsionar o desenvolvimento da ciência moderna, enquanto sustentação do Capitalismo e para resolução dos problemas gerados pelo próprio sistema (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Portanto, é ainda no século XIX, que as questões e temas da Psicologia, até então estudados exclusivamente pelos filósofos, passam a ser, também, investigados pela Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia em particular, cujos estudos e avanços tecnológicos levaram à formulação

de teorias que evidenciavam o sistema nervoso central como produtor dos pensamentos, percepções e sentimentos humanos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Eis um marco muito importante na construção da Psicologia, pois é a partir da aproximação com os saberes neurobiológicos e neurofisiológicos, que a Psicologia realiza seu segundo e definitivo nascimento, como uma ciência experimental do humano.

É nesse momento, que o cientista *Wilhelm Maximilian Wundt*, sistematiza a Psicologia Experimental, para os que o admitem como o criador da psicologia, *Wundt* apenas seguiu os pressupostos da Modernidade, que compreendia o mundo como um relógio, a sociedade como um relógio, logo o ser humano, também deveria ser compreendido como um relógio (GUARESCHI, 2012).

Assim, *Wundt* utilizando a Psicologia Experimental, colocou o humano dentro de um laboratório e com insano esforço buscou descobrir suas “normalidades”, as leis implícitas no “relógio” que seria o ser humano (GUARESCHI, 2012).

Deste modo, para se tornar a ciência que conhecemos na atualidade, a Psicologia deixou de lado suas raízes filosóficas, alinhando-se aos saberes neurobiológicos, por meio de um pragmatismo científico, que desconsiderava prováveis implicações éticas à vida humana.

Tudo o que fosse dispensável ou o que já fosse constatado como descartável, comprovadamente não mais necessário à investigação, ia sendo dispensado como os ciganos, os judeus, os anões e os portadores de qualquer deficiência. [...] Tudo o que fosse desordem, ervas daninhas, deveria ir para a fogueira (GUARESCHI, 2012, p. 28-29).

À vista disso, a busca por um “humano ideal”, o protótipo da “raça pura” que governaria o mundo por anos, fez com que a Psicologia ao longo do século XIX e no começo do século XX, fizesse demasiadas experimentações estratégicas visando encontrar o “humano perfeito”, o que provocou numerosas problemáticas e sequelas à vida humana, sobretudo,

no que se refere à subjetividade. De acordo com Guareschi (2012), a ética que governava era a da eficiência, do rigor científico, do funcionamento prático e útil.

Nessa perspectiva, a Psicologia Experimental cumpria em seus experimentos uma função normalizadora dos corpos humanos. Como aponta Guareschi (2012, p. 28), “esses experimentos estão sendo feitos por muitos até hoje”, se olharmos com cautela para os tempos atuais, veremos que a Psicologia, indevidamente utilizada, pode reproduzir experimentações que desrespeitem a diversidade humana.

Nesse sentido, sabemos, por exemplo, que em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a Homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID), entretanto, em pleno século XXI, práticas como tratamento “corretivo” para lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, ou terapias de “reversão sexual”, são oferecidas utilizando indevidamente os conhecimentos da Psicologia. Isso nos mostra que, as mazelas experimentais reaparecem no tempo histórico, com outros nomes, mas mantendo o mesmo cunho normalizador, segregacionista e violentador das diferenças e diversidades humanas.

Compreendemos que, a Psicologia deve sempre resistir para não ser utilizada novamente como instrumento de promoção do sofrimento humano, tampouco servir como meio de estímulo ao preconceito, à intolerância, ao estigma ou à própria exclusão de qualquer população. Defendemos que o papel da Psicologia contemporânea deverá ser o da promoção dos saberes psicológicos para todas as pessoas, por meio da incansável luta pela construção e manutenção de políticas públicas que contemplem a diversidade humana. Para que esse viés da Psicologia se estabeleça e se fortaleça, será necessário que novos conhecimentos teórico-práticos sejam formulados, necessariamente, embasados nos Direitos Humanos.

Mas, avancemos um pouco mais nas reflexões, pois “a história não é estática nem imutável, ao contrário, ela está sempre acontecendo, cada época gerando o seu contrário, levando a sociedade a transformações fundamentalmente qualitativas” (LANE, 1989, p. 10).

Nesse sentido, a própria Lane (1989), propõe que sem analisarmos as diferentes teorias psicológicas desenvolvidas após o século XX, poderíamos articular que a Psicologia, atualmente, é a ciência que estuda o comportamento, especialmente, do ser humano. Para nossas reflexões, é satisfatório descrever “comportamento” como “[...] toda e qualquer ação, seja a reflexa (no limiar entre a psicologia e a fisiologia), sejam os comportamentos considerados conscientes que envolvem experiências, conhecimentos, pensamentos e ações intencionais, e, num plano não observável diretamente, o inconsciente” (LANE, 1989, p. 7).

Portanto, a Psicologia contemporânea é uma área diversificada, tanto em teorias, como na compreensão do comportamento humano. A pluralidade da Psicologia não é resultante de um desmazelo científico ou de certa imaturidade dos saberes psicológicos, mas sim da reverberação dessa profusão de conhecimentos, inclusive do modo como esses conhecimentos se articulam na construção de um solo psicológico fértil.

Com toda a narrativa refletida até aqui, podemos afirmar que, influenciada por diversos *Zeitgeist*, a Psicologia tem um vasto passado histórico, porém uma breve e recente história. Em função disso, do século XIX até os tempos atuais, muitos conceitos foram cunhados pela ciência da Psicologia e conseqüentemente muitas vertentes psicológicas criadas, tais desdobramentos afetaram a produção do conhecimento científico contemporâneo. Contudo, compreendendo que não cabe ao escopo desse estudo, nesse momento, não nos aprofundaremos nos pormenores desse passado histórico.

É no mínimo ingênua a proposição de que, os saberes da Psicologia se mostram como o caminho das respostas e não o das perguntas sobre o humano, devido à própria ciência da psicologia não conseguir explicar todos os atravessamentos do humano, pois há sempre algo que escapa do controle e categorizações da ciência. Uma vez que, o humano é sempre ser em movimento e transformação, não é estático, é metamorfose que se manifesta na diversidade.

O *Zeitgeist* como uma metáfora é eficaz, ao simplificar e unificar narrativas que refletem acontecimentos históricos, pois nos faz compreender

que os conhecimentos, opiniões e dogmas de um tempo histórico, formam uma parte muito importante de nossa existência, sobretudo, como sociedade (BROŽEK; GUERRA, 2008). Portanto, o que analisamos ao longo da história, é o humano atuando como sujeito social, construtor da história e da cultura de sua(s) época(s), ao mesmo tempo, arquitetado por tais construções histórico-culturais.

Mas, qual humano é esse que se constitui como objeto maior da Psicologia? É sempre importante ressaltar que, a história normalmente é contada por um personagem principal, um protagonista que possui gênero, raça-etnia, sexualidade e uma classe social, especificamente, dominante. Logo, arriscamos responder qual é a figura deste humano, ao dizer: homem cisgênero, branco, heterossexual e burguês.

Sendo assim, é plausível fazermos uma crítica ao considerar que a Psicologia, durante muito tempo ao longo de seus 200 anos de história, produziu conhecimentos direcionados às ordens desse humano (homem-cisgênero-branco-heterossexual-burguês), o que nos compete alegar que, por muito tempo, a Psicologia não foi uma ciência para todas as pessoas. Pois, ao refletirmos, entendemos que o humano, objeto maior da Psicologia, é estruturalmente diversificado, com diferentes gêneros, raças-etnias, sexualidades e classes sociais.

Portanto, se a Psicologia é a ciência que estuda o “comportamento” humano, nas suas mais diversas faces e definições, compreendemos como indispensável que a Psicologia esteja cada vez mais próxima da diversidade humana, buscando construir outras formas de pensar o humano e de fazer Psicologia.

Assim, estamos propondo uma Psicologia inclusiva, em constante construção de outros saberes psicológicos, que não repliquem as atrocidades experimentais do século XIX, mas que desenvolva outras práticas e formas de pensar o humano a partir da diversidade, ou seja, estamos falando de uma Psicologia que lute pela promoção de direitos, estando sempre aberta ao debate de questões estigmatizadas e marginalizadas.

Por isso, pensar temas como a diversidade sexual, no âmbito da Psicologia, é mais que necessário, pois essa é a manifestação de um novo

caminho que se abre à construção de uma Psicologia revolucionária, que se mostre compromissada com a diversidade humana, defendendo os direitos de todas as pessoas, inclusive Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e Mais (LGBTQIA+).

OS ATRAVESSAMENTOS E CONSTRUÇÕES DA PSICOLOGIA BRASILEIRA NO DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL

Nesse sentido, é importante fazermos um recorte de territorialidade à Psicologia Brasileira. Pois, pensar o tema da diversidade sexual no âmbito da Psicologia é algo muito amplo. Haja vista que, a própria Psicologia é demasiadamente vasta, suas estruturas e construções ocorrem de diferentes formas dependendo da localidade. Ou seja, pensar diversidade sexual no contexto da Psicologia Brasileira, nos apresentará resultados e reflexões muito diferentes do que, por exemplo, se pensássemos a mesma temática no contexto da Psicologia Norte-americana.

Portanto, muitas construções e atravessamentos por parte da Psicologia Brasileira se forjaram no decorrer do tempo histórico, dissertaremos sobre isso mais a frente. Antemão, consideramos ser relevante fazer uma breve explanação sobre a definição geral de diversidade sexual.

Sendo assim, podemos afirmar que a diversidade sexual abrange em si questões de: sexo biológico, gênero e sexualidade. É necessário lembrar que sexo biológico, gênero e sexualidade são conceitos diferentes, mas que estão interligados no tocante à diversidade sexual humana.

Nesse sentido, o sexo biológico é definido a partir das genitálias (órgãos sexuais), isto é, ter um pênis, uma vagina ou ser hermafrodita, o que se compreende e normatiza socialmente a partir de uma matriz binária, designando sexos biológicos tais como: “macho” e “fêmea” ou “homem” e “mulher”.

Já o gênero reflete construções sociais a partir do sexo biológico, ou seja, o gênero é compreendido a partir dos papéis sociais que designam características conhecidas como: “femininas” e/ou “masculinas”. Dessa

maneira, o gênero “[...] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2014, p. 26).

Com o avanço dos estudos sobre gênero e, sobretudo, com o rompimento da ideia de um gênero estritamente binário (homem ou mulher), romperam-se representações estáticas, possibilitando assim outras formas de ser e viver o gênero, por meio de processos de identificação que permitem as pessoas definir sua identidade de gênero. Ou seja, o fato de uma pessoa nascer com uma vagina, pênis ou sem nenhum dos dois definidos, não determina estritamente o gênero dessa pessoa, como prova disso temos as pessoas travestis, transexuais e transgêneros.

Por fim, a diversidade sexual abrange também a sexualidade que “[...] tem tanto a ver com as palavras, imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo” (WEEKS, 1993 apud LOURO, 2014, p. 30), ou seja, de maneira geral, a sexualidade está ligada aos interesses e desejos sexuais e/ou afetivos manifestados pelas pessoas nas relações interpessoais.

Diante disso, afirmamos que toda diversidade é sempre bem-vinda e pode se mostrar favorável, como por exemplo, a mudança da sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) para a sigla atualmente utilizada: LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e Mais). Essa mudança, na nomenclatura da sigla, reflete processos de mudanças e maior abertura da sociedade à diversidade sexual e de gênero, permitindo que a população LGBTQIA+ seja representada em suas múltiplas formas de ser e viver. Afinal, sexo biológico não define gênero e muito menos sexualidade.

Portanto, retornando à Psicologia Brasileira. Os anos de 1962 até 1985 marcam o período da ditadura civil-militar no Brasil, que sem dúvidas, influenciou fortemente na história de formação da Psicologia em terras brasileiras (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). A regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil ocorreu em 27 de Agosto de 1962, por meio da Lei nº 4.119 que: “dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo” (BRASIL, 1962, p. 1).

Dessa forma, o exercício profissional de psicólogos(as) “[...] está relacionado ao uso (que é privativo dos psicólogos) de métodos e técnicas da Psicologia para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 150).

De tal modo, a regulamentação da Psicologia como profissão, aconteceu dois anos antes do golpe civil-militar, não despropositadamente, pois a Psicologia seria, durante o regime ditatorial, uma ferramenta normalizadora e disciplinadora de corpos dissidentes, sobretudo, corpos LGBTQIA+. Coimbra (2001) descreve que, durante o regime ditatorial, as vítimas eram concebidas como indivíduos anormais, de psiquismo patológico. Sendo assim, essas pessoas é que deveriam ser disciplinadas e não o Estado ditatorial.

Ao pararmos para refletir, percebemos que a própria Lei 4.119/62 (BRASIL, 1962, p. 1) legitima essa perspectiva normalizadora e disciplinadora dos corpos, ao definir que é privativo dos psicólogos o uso de métodos e técnicas da Psicologia para fins de “solução de problemas de ajustamento”.

Nesse contexto, por exemplo, o conceito de “Homossexualismo” apresentava uma noção patológica, um “problema de ajustamento”, que na perspectiva ditatorial deveria ser veemente “ajustado”. Ou seja, a regulamentação da Psicologia como profissão serviu ao regime ditatorial como aval para práticas de segregação, normalização e, sobretudo, violência a quaisquer opositores ao regime, essencialmente, à população LGBTQIA+.

Ainda nesse período, em dezembro de 1971, a Lei nº 5.766 (BRASIL, 1971) instituiu o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, providos de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, com incumbência a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício profissional dos(as) Psicólogos(as).

Contudo, compreendemos que processos históricos não são rígidos e, felizmente, o período da ditadura civil-militar, foi ultrapassado enquanto regime de governo no Brasil (assim desejamos).

Portanto, muitas outras construções e atravessamentos por parte da Psicologia se forjaram nos anos subsequentes à ditadura civil-militar no Brasil, inclusive no que se refere à diversidade sexual. No caminho da história, em 1988, foi instituída a Constituição da República Federativa do Brasil (C.F/88), que apresenta no artigo 3º como objetivo fundamental: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11).

Deste modo, a Constituição da República Federativa do Brasil e seus atravessamentos político-sociais, refletem as ações da Organização Mundial da Saúde (OMS) que, em 17 de maio de 1990, retirou a Homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID). Por conseguinte, o conceito de “Homossexualismo” até então utilizado e impregnado de sentido patológico, foi categoricamente substituído por Homossexualidade, estabelecendo a diversidade sexual como natural da vida humana, recriando qualquer outro sentido patológico.

Essas mudanças políticas, legislativas e conceituais, abriu caminho para uma legítima inclusão das pessoas LGBTQIA+ como população cidadã e de direitos. Próximo aos anos 2000, no Brasil, os Conselhos profissionais, sobretudo, o Conselho Federal de Medicina (CFM) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP), exerceram importante função no apoio ao reconhecimento e proteção dos direitos da população LGBTQIA+. À vista disso, o Conselho Federal de Psicologia emitiu a Resolução CFP nº 1, de 22 de março de 1999, em que “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, p. 1).

A Resolução CFP nº 01/99, estabeleceu importantes princípios para a Psicologia Brasileira no tocante à diversidade sexual, ao considerar que a forma como cada pessoa vive sua sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade. Ademais, a resolução reforça que a homossexualidade não constitui doença, distúrbio e tampouco perversão.

Portanto, o uso dos saberes da Psicologia deve proporcionar o reconhecimento das diferenças e da diversidade sexual em suas expressões

e vivências, construindo um caminho de despatologização da população LGBTQIA+, visando à promoção dos direitos da mesma.

À vista disso, no decorrer do tempo histórico, surgiram outras ações políticas, legislativas e constitucionais, por parte do Conselho Federal de Psicologia, cujos atravessamentos sociais foram benéficos às questões da diversidade sexual.

Temos como exemplo, a atualização do Código de Ética Profissional do Psicólogo, aprovada no ano de 2005, em que consta como princípio fundamental dos(as) Psicólogos(as) trabalhar visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e coletividades, contribuindo para a eliminação de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). Incluindo como vedado aos(as) Psicólogos(as) “induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005 p. 9).

Por conseguinte, tentaremos sintetizar de modo cronológico, outros exemplos de benéficas e fundamentais construções da Psicologia Brasileira sobre a diversidade sexual.

No ano de 2009, no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP), foi instituída a Comissão Sexualidade e Gênero (Comissex), ampliando o rol de discussões das temáticas de sexualidade e gênero, assim como desenvolvendo intervenções direcionadas as diferentes formas de vivência do gênero e da sexualidade (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2020).

Em 2011, a partir do primeiro Seminário Nacional de Psicologia e diversidade sexual, realizado em Brasília, entre os dias 17 e 19 de junho de 2010, o CFP lançou o livro intitulado: “Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011). O livro apresenta experiências, estudos e perspectivas de profissionais da Psicologia sobre posicionamento crítico, direitos da população LGBTQIA+ e as relações entre a Psicologia e a diversidade sexual.

Nesse sentido, em 29 de Janeiro de 2018, por meio da Resolução nº 01/2018, o CFP criou uma Nota Técnica que “estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 1).

Assim, a Resolução nº 01/2018 define que, as psicólogas e os psicólogos em sua prática profissional devem combater o preconceito em relação às pessoas transexuais e travestis, não exercendo e tampouco se omitindo em nenhuma ação ou prática que favoreça a discriminação ou preconceito em relação às pessoas transexuais e travestis. Na Resolução nº 01/2018, consta ainda que, as psicólogas e os psicólogos não devem exercer nenhuma ação que favoreça a patologização de pessoas transexuais e travestis, sendo vedado a todos profissionais da Psicologia, propor, realizar ou colaborar, sob uma perspectiva patologizante, com eventos ou serviços que visem a terapias de conversão, reversão, readequação ou reorientação de identidade de gênero das pessoas transexuais e travestis (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

Portanto, compreendemos que nos últimos 20 anos, pelo menos, a Psicologia Brasileira vêm propondo e construindo mudanças nos cenários: científicos, políticos e sociais, por meio da resistência à patologização das diversidades sexuais e de gênero.

Deste modo, a Psicologia tem caminhado junto aos pressupostos e ações da OMS, que no ano de 2019 definiu que a Transexualidade não se configura como doença, retirando a Transexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID 11), fato que representou uma grande conquista para a população LGBTQIA+, indicando mais um passo no caminho de uma sociedade inclusiva e livre de preconceitos.

Contudo, a vida ainda não é um arco-íris cuja diversidade de cores é plenamente respeitada pela sociedade, tampouco a vida se mostra como um campo de flores constantemente admirável. Ao contrário, nos últimos anos, mais precisamente a partir do final de 2015, temos vivenciado inúmeros retrocessos no âmbito político brasileiro, que estão reverberando em retrocessos no campo social e dos direitos, sobretudo, das populações marginalizadas, como a LGBTQIA+.

Por conseguinte, consideramos que, principalmente, a partir de 2018, estamos vivendo um tempo histórico muito delicado, no qual os direitos postulados na Constituição Federal de 1988 e nos demais documentos e normativas de órgãos como o CFP, estão definitivamente em risco, especificamente, os direitos da população LGBTQIA+.

São tempos sombrios, não há como negar. Temos como exemplo, as manifestações de psicólogos(as) que defendem ideias como: “cura gay”, “tratamento de reversão sexual”, e patologização das diversidades sexuais e de gênero. Tais ideias refletem formas de violência que se expressam nos tempos atuais. Sabemos o quanto a violência física machuca e, sobretudo, não podemos esquecer que a violência simbólica (psicológica) além de machucar, também adocece.

Portanto, mesmo com os avanços e construções da Psicologia Brasileira, por meio do CFP e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), destacamos que é de suma importância que a Psicologia una forças e se mantenha a postos na defesa dos Direitos Humanos.

Assim, constituindo uma vanguarda resistente aos retrocessos políticos, promotora das lutas sociais, criadora de enfrentamentos às propostas retrógradas. Visando novas possibilidades, buscando sempre a ampliação de processos de identificação, por meio da representatividade carregada de consciência, estimulando a emancipação das populações marginalizadas, sobretudo, da população LGBTQIA+.

Por fim, seguindo o lema proposto pelo CRP/SP: a Psicologia é para todo mundo e se faz com Direitos Humanos!

A INCLUSÃO DOS DIREITOS HUMANOS À PSICOLOGIA BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS LUTAS LGBTQIA+

Partindo dessa perspectiva, a priori, devemos explicar o que constitui os Direitos Humanos. Para isso, é necessário denotar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada na cidade de Paris, em 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas, sendo esse o documento que funda a história dos Direitos Humanos.

A DUDH foi escrita a muitas mãos, a partir de representantes de todas as regiões do mundo, com o intuito de estabelecer universalmente os direitos humanos como uma norma comum, a ser alcançada por todos os povos e nações (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020).

Dessa forma, o conceito de Direitos Humanos (DH) legitima que toda pessoa pode gozar de direitos inerentes aos seres humanos, tais como: o direito à vida, à liberdade, ao trabalho, à saúde, à educação e muitos outros; sem distinção de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, opinião política, classe social, ou qualquer outra condição (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). Portanto, os Direitos Humanos resguardam os sujeitos sociais de ações ou práticas que interferem na dignidade humana.

Nesse sentido, a inclusão dos Direitos Humanos à Psicologia Brasileira, ocorreu no final do século XX, em 22 de novembro de 1998, com a Resolução CFP nº 011/1998 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1998), que institui como órgão permanente, a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CDH-CFP). Também em 1998, foram criadas as Comissões de Direitos Humanos nos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs).

A CDH-CFP tem como objetivo maior, mobilizar as psicólogas e os psicólogos na defesa dos direitos humanos dentro de suas práticas profissionais, ensino e pesquisa, de modo permanente. Ademais, a CDH-CFP estabelece que as psicólogas e os psicólogos devam intervir em qualquer situação de adoecimento psíquico decorrente da violação dos direitos humanos.

Assim sendo, podemos indagar como essa inclusão dos direitos humanos à Psicologia, por meio das Comissões de Direitos Humanos (CDH), ajuda nas lutas da população LGBTQIA+?

Pois bem, as CDH junto ao CFP promovem, trienalmente, Campanhas Nacionais de Direitos Humanos, além de promover, a cada dois anos, Seminários Nacionais de Psicologia e Direitos Humanos. Por meio disso, são geradas reflexões e estimulado o debate acerca da diversidade sexual e de gênero, entre os profissionais da Psicologia, profissionais de outras áreas do conhecimento, estudantes e a comunidade civil como um todo.

Como reflexo dessas articulações, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), no dia 28 de setembro de 2017, publicou uma nota de apoio à Resolução nº 01/1999 do CFP, na nota o CNDH destaca que, o uso de práticas de reorientação sexual se configura como prática de afronta aos direitos humanos, pois reforça estigmas e aumenta o sofrimento das pessoas (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2017).

Portanto, dessa maneira, a população LGBTQIA+ se beneficia com a contínua defesa na legitimação dos seus direitos e pela liberdade para suas diversas formas de existir, ser e viver. Ademais, as construções do CFP, seja por meio de resoluções, notas técnicas, livros ou cartilhas, atravessam a sociedade e, conseqüentemente, as subjetividades, abrindo espaço para que as pessoas e a comunidade civil como um todo, possam cada vez mais lançar novos olhares à população LGBTQIA+, olhares de respeito, inclusão e amor.

Por fim, destacamos o livro: “Tentativas de Aniquilamento de Subjetividades LGBTIs” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019), lançado em 2019 pelo Conselho Federal de Psicologia, por meio da sua Comissão de Direitos Humanos, que elaborou o livro a partir de denúncias recebidas no ano de 2017, de pessoas que haviam sido submetidas a tentativas de “reversão” das suas sexualidades e identidades de gênero.

O livro nos informa que:

[...] cotidianamente, no Brasil, seres humanos são vítimas de discriminação, violências e assassinatos apenas por manifestarem orientações sexuais e expressões de gênero não heterocis. Com esta publicação, esperamos contribuir com a reflexão a respeito do tema e, ao mesmo tempo, combater preconceitos que trazem sofrimento, violência e exclusão. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 10-12).

Nesse sentido, podemos compreender a relevância dos Direitos Humanos na Psicologia, essencialmente, à Psicologia Brasileira e no contexto das lutas da população LGBTQIA+. Pois, as histórias de pessoas LGBTQIA+ que retratam intensos sofrimentos éticos-político decorrentes

de diversas formas de violências, preconceitos, injustiças e exclusão, só puderam ganhar voz a partir de um livro, arquitetado pelas Comissões de Direitos Humanos do CFP e CRPs.

Portanto, unindo forças e defendendo os Direitos Humanos, a Psicologia Brasileira tem forjado continuamente possibilidades de enfrentamento e legítimo combate ao preconceito e opressões, reforçando constantemente que toda diversidade importa e necessita ser respeitada, principalmente, as diversidades sexuais e de gênero.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tivemos a oportunidade de conhecer a construção da Psicologia como ciência, analisando a índole (*Zeitgeist*) de cada tempo histórico, bem como refletimos sobre as construções e atravessamentos da Psicologia Brasileira no tocante a diversidade sexual e, por fim, compreendemos a importância dos Direitos Humanos e como isso foi incluído na Psicologia Brasileira.

Portanto, percebemos que, a Psicologia, de modo geral, tem uma dívida histórica com as populações marginalizadas, com os corpos diferentes, especialmente com a população LGBTQIA+. A Psicologia Brasileira não está fora disso, haja vista que nos seus primórdios serviu como ferramenta de coerção dos corpos diferentes, além de atuar como instrumento de patologização de pessoas LGBTQIA+, tendo também um saldo histórico, cuja quitação está em processamento.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Psicologia não é estática no tempo, nem impermeável às influências de uma estrutura social e política, tampouco a Psicologia deixa de ser moldada por questionamentos surgidos da dialética entre o humano e a sociedade. Pois, são justamente as diferentes índoles do tempo, as influências políticas e sociais, a necessidade do autoconhecimento humano junto à sociedade, que fazem surgir novas Psicologias.

Nesse caso, novos conhecimentos psicológicos surgirão, pois os antigos não mais conseguirão explicar categoricamente os fenômenos

individuais e, sobretudo, sociais. Desse modo, uma Psicologia vai sempre substituindo a outra no decorrer do tempo histórico, as formas de fazer Psicologia se transformam e seus posicionamentos também se modificam.

Portanto, a Psicologia de forma geral, deve estar sempre atenta as suas práticas, intervenções e construções, evitando reproduzir ações que excluam, estigmatizem ou violentem pessoas. Pois, estão atualmente, constatadas a violência e a voracidade dos ataques neoliberais de cunho moralista e conservador aos direitos da população LGBTQIA+.

Logo, sabemos que a Psicologia, em sua amplitude, tem um passado intrincado, mas uma história recente marcada por transformações, construções com erros e acertos, mas sempre em constante vigilância e movimento de resistência e defesa dos direitos de todas as pessoas, inclusive o direito e a promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero.

Por fim, defendemos que a Psicologia deve sempre caminhar junto aos Direitos Humanos, permanecendo em constante oposição a quaisquer formas de exploração e opressão, haja vista que, seu compromisso é com o humano e o bem-estar das diversidades.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6. jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971*. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5766.htm. Acesso em: 6. jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 6. jul. 2020.

BROŽEK, J.; GUERRA, E. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brožek. In: FREITAS, R. H. (org). *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 4-20. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-00.pdf>. Acesso em: 6. jul. 2020.

COIMBRA, C. M. B. Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 11-19, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6. Jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n° 01, de 22 de março de 1999*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n° 01, de 29 de janeiro de 2018*. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n° 011, de 22 de novembro de 1998*. Institui a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1998/11/resolucao1998_11.pdf. Acesso em: 06. Jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs*. 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CFP_TentativasAniquilamento_WEB_FINAL.pdf. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução n° 010, de 21 de julho de 2005*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Ata da 30ª reunião ordinária do conselho nacional dos direitos humanos*: realizada nos dias 27 e 28 de setembro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/old/cndh/reunioes-ordinarias/atas/30REUNIOORDINARIA27e2809.pdf>. Acesso em: 6. jul. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *[Sexualidade e Gênero]*. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.crpssp.org.br/comissex/historico.aspx>. Acesso em: 6. jul. 2020.

GUARESCHI, P. O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (org.). *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 25-45. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601.pdf>. Acesso em: 6. jul. 2020.

LANE, S. T. M. *O que é psicologia social*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção primeiros passos, n. 39).

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *O que são os direitos humanos?* Brasil, 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 6. jul. 2020.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6. jul. 2020.

SCHULTZ, D. P; SCHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. Tradução: Suely Sonoe Murai Cucio. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NOTAS SOBRE GÊNERO, DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO E TEORIA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

*Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos*¹

INTRODUÇÃO

O pertencimento das Relações Internacionais à Ciência Política enquanto campo disciplinar parece um ponto consolidado desde o início da sua institucionalização enquanto área acadêmica em 1919 e os esforços sistematizadores e teorizadores do campo a partir de então. A despeito da área portar um caráter interdisciplinar, vários dos textos e autores canônicos convergiram na direção politicista em questão, conforme demonstrou Rosenberg (2017), com especial centralidade para o conceito de anarquia, a ausência de uma autoridade dotada de soberania acima dos Estados. Rosenberg menciona, a título de exemplificação, dois argumentos: o

¹ Docente da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. Doutor em Ciência Política pela USP e Livre-Docente em Teoria das Relações Internacionais pela Unesp (ORCID: 0000-0002-5542-2812).

raciocínio de um dos pioneiros em teorizar a área, Edward Hallet Carr (2001), que a vê na sua infância como disciplina científica e por isso a situa na Ciência Política; e Kenneth Waltz, autor bastante influente no debate teórico recente que prioriza as relações políticas interestatais no seu esforço teórico, focando na anarquia como causa permissiva das guerras (WALTZ, 2001) e princípio ordenador do sistema internacional (1979). De uma forma geral, a anarquia assumiu especial relevo como a categoria que distingue o campo e contribui significativamente para situá-lo acadêmica e institucionalmente na Ciência Política.

Considerando a enunciação original da categoria de gênero em 1975 com Gayle Rubin no âmbito da Antropologia, a incorporação do conceito homônimo nas Relações Internacionais pareceu seguir a tendência de especialização política do campo, empobrecendo ou mesmo enfraquecendo o caráter inter-relacional que o conceito de Rubin (1975) enunciou no seu nascedouro em termos de não propor uma concentração disciplinar.

É importante ressaltar que o confinamento das Relações Internacionais na Ciência Política possibilitou associar a área com um perfil fortemente masculinizado. Compõem esta avaliação a associação recorrente entre a guerra, o poder, a violência, a força e a masculinidade. Acrescenta-se a isto a própria masculinização que permeia a crescente participação feminina na política internacional nas mais diferentes possibilidades, como governante, diplomata, soldado e as várias concretudes das mulheres de carne e osso que as conectam organicamente no plano nacional ao cenário internacional. O ponto em questão remete, em termos da definição, da categoria de gênero com a assunção material, cultural, histórica, ideológica, econômica, política etc. que envolve as várias possibilidades de situar homens e mulheres e seus papéis. Não se trata de uma questão biológica e sim de situar em termos holistas as imagens associadas à masculinidade e à feminilidade na vida social como um todo em termos bastante dinâmicos (PASSOS, 2008).

Mesmo diante de algumas significativas e valorosas contribuições teóricas nas Relações Internacionais em termos de gênero (SJOBORG, 2011; TICKNER, 1988), elas se situam na paróquia intelectual da Ciência Política de forma inequivocamente especializada, não se desdobrando plenamente em termos inter-relacionais como sugere boa parte das

distintas abordagens teóricas de gênero. É importante explicar um pouco tal argumento.

Por um lado, Sjoberg (2011) critica em termos teóricos a formulação canônica da área de Relações Internacionais por parte de Waltz que não inclui as questões de gênero na sua definição do sistema internacional e sustenta que tal correção seria um imperativo teórico na formulação do autor norte-americano. Mesmo reconhecendo-se a relevância da categoria de gênero para a caracterização teórica do sistema internacional, Sjoberg não atenta para uma das especificidades metodológicas de Waltz. A saber, que Waltz circunscreve o sistema de Estados em escopo não alcançado pela categoria de gênero. Na hipótese de contemplar a categoria de gênero, tal formulação resultaria em assunções não objetivas (de um ponto de vista característico da abordagem científica positivista e de uma visão de mundo claramente masculinizada) e de caráter reducionista (em vista da causalidade da conduta dos Estados estar focada em aspectos parciais e não no ambiente coletivo do sistema internacional), conforme o autor norte-americano. Trata-se do que Waltz caracteriza como primeira e segunda imagens em termos respectivamente da natureza e da individualidade humanas e dos conflitos internos de um Estado, lógicas alheias ao caráter sistêmico em que o todo – o sistema internacional – condiciona as partes – os principais Estados – como unidades políticas. Ademais, o foco de Waltz é uma teoria específica da política internacional – focando nos principais Estados do ponto de vista econômico e militar e suas relações políticas – e não uma teoria que congregue aspectos inter-relacionais, com elementos mais amplos e dinâmicos atinentes às relações internacionais e aos papéis desempenhados pelos homens e pelas mulheres.

Por outro lado, Tickner (1988) enuncia uma leitura feminista alternativa aos princípios do realismo, tema de outro autor canônico na área e na temática, Hans Morgenthau (2003). A autora questiona a assunção da objetividade das leis da natureza humana associadas com o poder e o interesse recorrentes em termos de uma abordagem masculina, permeada também por uma suposta visão objetiva do conhecimento e da realidade, que também se liga ao domínio da força que pauta o internacional e sua anarquia como efeito da ausência de uma autoridade superior. A partir

de tal ótica masculina, a segurança assume uma conotação militar e masculinizada e a subjetividade é associada com a feminilidade. Como contraponto disto, Tickner formula a necessidade de uma visão mais dinâmica do internacional, não associando tal ambiente a uma única visão da natureza humana sedenta de poder e identificada com a imagem masculina. Tickner sublinha também uma ótica diferente da segurança militar referida, ou seja, uma segurança humana em sentido mais amplo caracterizada pelo bem-estar humano e em múltiplas dimensões.

Isto posto, tomam-se as possibilidades de um enriquecimento teórico na direção de ruptura deste confinamento com a proposta de relação da categoria de gênero com aquela do desenvolvimento desigual combinado, noção bastante sugestiva em termos de dinamismo histórico e uma abordagem mais ampla, de cunho mais holista, totalizante.

Neste esteio, a categoria de desenvolvimento desigual e combinado, de lavra original do líder revolucionário russo Leon Trotsky (1977), ocupa um espaço crescente em várias contribuições e debates nas Relações Internacionais, nas Humanidades e no marxismo².

Feitas tais advertências, o objetivo deste ensaio é buscar responder embrionariamente à seguinte pergunta: quais as consequências teóricas do estabelecimento de um nexos entre o desenvolvimento desigual e combinado e a categoria de gênero para a teorização em Relações Internacionais?

Entende-se que as respostas embrionárias passariam por duas possibilidades, considerando-se importante literatura sobre o desenvolvimento desigual e combinado.

A primeira relacionaria gênero e desenvolvimento e desigual e combinado tomando o último como uma referência para a teoria clássica social como um todo – incluindo aquela sobre Relações Internacionais - e a segunda tomaria ambos como referenciais marxistas, considerando a diversidade de possibilidades teóricas que a categoria de gênero pode

² Ver a respeito, por exemplo: ALLINSSON; ANIEVAS, 2010; BIELER; MORTON, 2018; BLANEY; TICKNER, 2017; DECKARD et al., 2015; JACKSON, 2017; MORTON, 2003, 2007a, 2007b, 2010, 2011; ROSENBERG, 1996, 2016, 2017; THOMAS, 2015.

assumir. Qualquer uma das duas assunções resulta em consequências teóricas distintas com hipóteses diferentes também.

A primeira hipótese relaciona desenvolvimento desigual e combinado e gênero em termos de pensar o rompimento do confinamento da Ciência Política em termos de conotação masculina predominante no campo das Relações Internacionais, o que ainda sugere o pertencimento ao âmbito disciplinar referido sem desdobrar plenamente as questões originárias da categoria original de Trotsky com o materialismo histórico. Há que se acrescentar ainda: sem sugerir um comprometimento com a plena emancipação das mulheres. Tal emancipação completa seria ligada a uma visão de mundo situada no materialismo histórico e, como tal, categoria situada e identificada em termos de totalidade.

A segunda hipótese situa o nexos referido em termos de considerar os referenciais disciplinares apenas como um parâmetro metodológico, visto que o materialismo histórico situa o conhecimento como um todo em termos de totalidade e não de pertencimento a um campo específico. Desdobra-se disto também uma perspectiva teórico-prática de engajamento com a busca da plena emancipação feminina e identificada com a totalidade.

Existem pouquíssimas contribuições que buscam estabelecer uma relação entre a questão feminina ou gênero e o desenvolvimento desigual e combinado (GALETTI, 2017; MCALLISTER, 1991; SENNA, 2016a, 2016b). Assim, a contribuição deste texto aponta de forma sumária algumas das contribuições existentes, bem como algumas possibilidades de aprofundamento sobre as duas categorias, dentro do recorte metodológico da teorização em Relações Internacionais.

O plano deste texto passa por um esboço argumentativo em torno das hipóteses que se relacionam a estas duas possibilidades interpretativas. Primeiro, uma caracterização da categoria de desenvolvimento desigual e combinado. Segue-se uma elucidação da categoria de gênero, circunscrevendo-a à sua elaboração original por Gayle Rubin (1975), seguida de uma proposta de aproximação com as Relações Internacionais e a categoria em questão de Trotsky. Por fim, a elucidação das duas

hipóteses mencionadas, buscando combinar todas as categorias de modo a argumentar nos termos anunciados no texto.

O DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO

A categoria em pauta aparece de forma pioneira na análise de Trotsky sobre a Revolução Russa de 1917. Um dos pontos nevrálgicos da Rússia na análise seria a continuidade de aspectos de seu feudalismo coexistindo com centros urbanos e de grande avanço industrial no final do século XIX e início do século XX. Neste sentido, coloca-se para a Rússia sua condição majoritariamente agrária e atrasada em termos feudais. A pontuação de Trotsky destaca:

a) A absorção por um país atrasado das conquistas materiais e ideológicas dos países avançados sem que isto seja uma reprodução completamente fiel do passado dos países mais desenvolvidos (TROTSKY, 1977, p. 24). Desdobra-se disto a possibilidade do país atrasado atravessar uma série de etapas intermediárias, no contexto da famosa frase de Trotsky sobre a categoria em tela: “Renunciam os selvagens ao arco e à flecha e tomam imediatamente o fuzil, sem que necessitem percorrer as distâncias que, no passado, separaram estas diferentes armas” (TROTSKY, 1977, p. 24).

b) A desigualdade do ritmo se constitui na lei mais geral dos processos históricos, sendo mais presente e forte nos rumos dos países menos adiantados (TROTSKY, 1977, p. 25). Por outras palavras, formas avançadas e atrasadas se amalgamam nas diferentes velocidades de transformação das distintas dimensões, manifestações históricas e espacialidades da vida.

c) Desdobra-se de tal desigualdade do ritmo a lei do desenvolvimento combinado. Por outras palavras, a proximidade das distintas etapas de forma a combiná-las, amalgamando as formas arcaicas com as congêneres modernas para entender a trajetória histórica russa e todos os países chamados à civilização nas diferentes linhas de mudança da vida como um todo.

d) Neste esteio, o Estado russo absorvia uma parte proporcionalmente maior da riqueza em comparação com o Ocidente, fragilizando as massas a uma redobrada miséria e enfraquecendo também as bases das classes abastadas. A resultante disto: “[...] as classes privilegiadas, burocratizadas, jamais conseguiram erguer-se em toda a sua pujança, e o Estado russo não fez senão aproximar-se ainda mais dos regimes mais despóticos da Ásia” (TROTSKY, 1977, p. 25). Em boa medida, isto explica o desenvolvimento feudal ter atingido sua plenitude apenas no século XVIII, com sua abolição apenas em 1861 (TROTSKY, 1977, p. 25-26).

e) A lei do desenvolvimento combinado aparece de forma mais nítida no caráter tardio da indústria russa, que não teve seu curso marcado pelos mesmos momentos da trajetória dos países atrasados. A Rússia percorreu com extrema rapidez a industrialização, tendo dobrado sua produção entre 1905 e a Primeira Guerra Mundial ao mesmo tempo que a condição geral mais atrasada do país possibilitava tal trajetória (TROTSKY, 1977, p. 28).

f) As pressões externas, a “chicotada externa” referida por Trotsky, em particular da Europa mais rica, contribuíram para a aceleração do desenvolvimento industrial russo entre 1905 e 1917, financiado e dependente por parte do capital financeiro da Inglaterra, Bélgica, Alemanha e França. No período em questão, a produção industrial da Rússia quase dobrou (TROTSKY, 1977, p. 28-29).

Em boa medida, a análise de Trotsky – cuja escrita termina em 1930 - situa a categoria em tela no prelúdio histórico da Revolução Russa de outubro de 1917, embora ressalve que a mesma faz sentido também para explicar as distintas temporalidades nos processos de transformação posteriores a 1917. No dizer do líder russo (TROTSKY, 1977, p. 28): “Na realidade, a possibilidade de um progresso assim rápido era precisamente determinada pelo estágio atrasado do país, que, infelizmente, não apenas subsistiu até a liquidação do antigo regime mas que, como sua herança, perdura até hoje”.

É importante reter também para a argumentação que se pretende empreender que a diferença das temporalidades da vida se coloca em perspectiva combinada, em termos de conexões orgânicas entre nacional

e internacional, entre as inúmeras sociedades, entre as várias causalidades, determinações, aspectos relacionais e interacionais como totalidade histórica. Em diapasão semelhante, muito embora Trotsky não possua na sua lavra pioneira algo que sugira uma aplicação mais detida do desenvolvimento desigual e combinado fora do contexto do processo histórico de longo prazo da Rússia³, parece sugerir em breves passagens que a categoria em tela possa ser usada para a análise de outros casos. A título de exemplo, o fundador do Exército Vermelho cita o descompasso dos invasores do Império Romano frente às ruínas do mesmo, utilizando tanto pedras quanto material de construção (TROTSKY, 1977, p. 23). Tal menção, assim como outras não atinentes à Rússia, servem como comparativo com os estágios de desenvolvimento da terra dos czares. É digna de destaque também a menção às civilizações antigas do Egito, Índia e China em seu caráter suficientemente autônomo (TROTSKY, 1977, p. 23-24).

A questão especificamente feminina não aparece na formulação original de Trotsky sobre o desenvolvimento desigual e combinado. Entretanto, a sua elaboração sugere indiretamente a preocupação com as mulheres quando comenta a respeito a respeito da quantidade de operários na população russa, na ordem de 10 milhões de pessoas que, somadas aos membros (homens, mulheres e crianças) de suas famílias (homens e mulheres operárias), integralizariam 25 milhões de pessoas (TROTSKY, 1977, p. 30).

Feita tal caracterização da formulação de Trotsky e alguns de seus desdobramentos para as Relações Internacionais, buscar-se-á elucidar um pouco a categoria de gênero na sua concepção original por Gayle Rubin.

GÊNERO E DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO?

A formulação pioneira de Rubin (1975) transita de um argumento do sistema “sexo-gênero” para “gênero” no primeiro texto em que situa tal proposição. Inicialmente ela formula (RUBIN, 1975, p. 165, tradução própria):

³ Andreas Bieler e Adam Morton (2018) advogam posição distinta. A saber, o desenvolvimento desigual e combinado se aplica somente à análise da especificidade histórica capitalista.

Toda sociedade possui um sistema sexo/gênero – um conjunto de arranjos através do qual a matéria-prima do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social de um modo convencional não importando quão bizarras algumas das convenções possam ser.

Mais adiante, uma longa – e deveras importante passagem - sobre as distintas circunstâncias em que podem aparecer o sistema sexo/gênero (RUBIN, 1975, p. 167-168, tradução própria, grifo nosso):

Por outro lado, não podemos limitar o sistema sexo à “reprodução” tanto no sentido social quanto no sentido biológico do termo. Um sistema sexo/gênero não é simplesmente o momento reprodutivo de um “modo de reprodução”. A formação da identidade de gênero é um exemplo de produção no âmbito do sistema sexual. E um sistema sexo/gênero envolve mais do que as “relações e procriação”, reprodução no sentido biológico.

O termo “patriarcado” foi introduzido para distinguir as forças que mantém o sexismo a partir de outras forças sociais, como o capitalismo. Mas o uso de “patriarcado” obscurece outras distinções. *Seu uso é análogo ao uso de capitalismo referindo a todos os modos de produção, embora a utilidade do termo “capitalismo” se apoie justamente no fato de que ele distingue vários sistemas pelos quais as sociedades são providas e organizadas. Qualquer sociedade terá algum sistema de “economia política”. Tal sistema pode ser igualitário ou socialista. Pode ser estratificado por classes, caso no qual a classe oprimida pode consistir de servos, camponeses ou escravos. A classe oprimida pode consistir de trabalhadores assalariados, caso no qual o sistema seja apropriadamente rotulado de “capitalista”. O poder do termo se apoia em sua implicação de que, de fato, há alternativas ao capitalismo.*

De modo similar, qualquer sociedade terá meios similares para lidar com o sexo, com o gênero e com os bebês. Tal sistema pode ser sexualmente igualitário, ao menos na teoria, ou pode ser “estratificado por gênero”, como parece ser o caso na maioria ou de todos os exemplos conhecidos. Mas é importante – mesmo em termos de uma história deprimente – manter uma distinção entre a capacidade humana e a necessidade de criar um mundo sexual, e os meios empiricamente opressivos nos quais

os mundos sexuais foram organizados. O Patriarcado subsume ambos os significados no mesmo termo. O sistema sexo/gênero, por outro lado, é um termo neutro que refere a este domínio e indica que a opressão não é inevitável neste domínio, mas é o produto das relações sociais específicas que o organizam.

A inter-relacionalidade da categoria de gênero pode levar em conta não somente distintas temporalidades de sociedades estatais quanto pré-estatais como também os distintos ritmos dos vários aspectos aos quais ela se relaciona. No trecho abaixo, a autora correlaciona o parentesco às sociedades pré-estatais (RUBIN, 1975, p. 168-169, tradução própria, grifo nosso):

Em sociedades pré-estatais, o parentesco é a linguagem da interação social organizando a atividade econômica, política e cerimonial, bem como sexual. Os deveres, responsabilidades e privilégios de alguém vis-à-vis outros são definidos em termos de mútuo parentesco ou a falta dele. A troca de bens e serviços, produção e distribuição, hostilidade e solidariedade, ritual e cerimônia, todos ocorrem na estrutura organizacional do parentesco. A ubiquidade e a adaptativa efetividade do parentesco levaram muitos antropólogos a considerar sua invenção conjuntamente com a invenção da linguagem, por terem sido os desenvolvimentos que decisivamente marcaram a descontinuidade entre hominídeos semi-humanos e seres humanos.

Obviamente, não há qualquer menção sobre o desenvolvimento desigual e combinado nos trechos reproduzidos e nos seus destaques. O que sugere uma aproximação, uma relação com a categoria de Trotsky nos trechos em destaque das passagens reproduzidas diz respeito aos seguintes aspectos:

- a) A existência de várias sociedades e vários modos de produção dentro do capitalismo e alternativos a ele com respectivas distintas estratificações sociais;
- b) A opressão patriarcal e sexual nas diferentes sociedades;
- c) As diferentes possibilidades da produção social do gênero nas sociedades em questão;

d) A ocorrência de sociedades estatais e pré-estatais na história;

e) A linguagem e o parentesco como elementos importantes do desenvolvimento humano descontínuo, não linear das sociedades, dentre outros.

As diferentes temporalidades da produção da vida em diferentes modos, diferentes causas, feições e descontínuas linearidades, com sociedades de perfil estatal e pré-estatal sugerem, senão um nexos implícito com a perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado, ao menos uma relação próxima, uma significativa aproximação.

Nos diferentes tempos de produção da vida em distintas sociedades existem várias feições da produção social da distinção de gênero. Tal é a tese que parece próxima aos dois referenciais em tela neste texto. A seguir, o argumento do texto se debruçará sobre a temática internacional aliada a estes dois referenciais.

AS CONTRIBUIÇÕES NA LITERATURA SOBRE GÊNERO, A QUESTÃO FEMININA E O DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO: O INTERNACIONAL COMO PARTE DO TODO

Dois conjuntos de bibliografia que inter-relacionam gênero, desenvolvimento desigual combinado e as Relações Internacionais serão contemplados neste tópico. Um diz respeito à Revolução Russa e outro refere às mulheres de Negeri Sembila, na Malásia.

O primeiro conjunto refere às contribuições de Galletti (2017) e Senna (2016a, 2016b). O segundo grupo refere a McAllister (1991).

A significativa contribuição de Mariana Galletti sobre o desenvolvimento desigual e combinado o situa na análise do processo histórico da Revolução Russa, alinhando os planos nacional e internacional como uma totalidade orgânica.

Tal revolução significou também um importante salto em termos de avaliação da condição feminina na terra dos Soviets. A fim de não cometer nenhum anacronismo, o enfoque a respeito da perspectiva de gênero

se coloca em tal contexto de forma indireta, relacional e aproximativa, considerando a sua enunciação ter ocorrido quase 60 anos depois da Revolução Russa de Outubro de 1917, em 1975.

Um país atrasado, dotado de uma estrutura estatal autoritária digna de analogia com o despotismo asiático e atraso em várias áreas, possuía uma trajetória histórica patriarcal que relegava as mulheres a uma condição de enorme opressão e exploração. A trajetória coletiva da mulher no processo histórico que vai da Revolução até seus desdobramentos enseja o nexos com categoria em pauta neste ensaio.

A Rússia pré-revolucionária atestava uma condição jurídica de submissão da mulher ao seu marido, a impossibilidade de divorciar-se e a ausência de direitos políticos. O Código de Leis Russo, vigente desde 1836, estatuiu que “A mulher deve obedecer a seu marido, residir com ele no amor, respeito, e obediência ilimitada, e oferecê-lo gratidão e afeto de acordo com as regras da família” (STITES, 1978 apud GALLETTI, 2017, p. 9).

Em contexto da totalidade combinada em que a Rússia se inseria, ecos das ideias da França revolucionária e do Código Napoleônico reverberavam nas estepes no tocante às mulheres através de circulação de ideias efetuadas pelas frações dominantes. Desta forma, o debate sobre a questão feminina chega à Rússia em um primeiro momento por meio de tais elites (GALLETTI, 2017, p. 14-15; SENNA, 2016a, p. 267).

O esteio deste processo dá notícia de importante fato em seu início quando de uma petição com mais de 400 assinaturas em 1860 em que mulheres demandavam cursos superiores mistos para homens e mulheres. No contexto da imediata negativa, organizaram cursos preparatórios para o ensino superior. Dois anos depois, a demanda foi atendida e não encontrava par na Europa Ocidental (GALLETTI, 2017, p. 20).

O desdobramento das ideias da França enquanto circulação das mesmas remetia a aspectos muito além das relações políticas interestatais, também como parte da linha de argumento referente à totalidade combinada.

A circulação de ideias que se relacionava com os movimentos feministas, dentre eles o do Partido Operário Social-Democrata Russo – Bolchevique – se valia de ideias que advinham, por exemplo, da literatura. Em termos de totalidade combinada, importa um conjunto amplo de causalidades, tal como este ponto. Um exemplo bastante relevante remete à obra *Que fazer?*, de 1863, escrita por Tchernichévski. Obra de alcance muito maior que o contexto dos movimentos feministas, como o fato de que a principal liderança da Revolução Russa e do Partido Bolchevique e leitor da obra em questão, Vladimir Lenin, escreveu livro com título homônimo. No livro referido de Tchernichévski, a personagem fictícia Vera Pávlovna percorre uma trajetória de libertação pessoal, buscando influenciar as irmãs buscarem o seu próprio caminho neste sentido. A trama é permeada pelo autoritarismo dos pais, casamentos incompatíveis e amores conflitivos para buscar a realização plena da vida (STITES apud SENNA, 2016b: p. 86).

Dotada de uma posição quase equiparável à escravidão, a típica mulher pobre russa e sem acesso a letramento sequer era considerada ser humano, frequentemente submetida à violência física e chamada na língua russa de *baba*. Esta era a mulher que desempenhava o trabalho doméstico na maioria das vezes e muitas vezes só podia desfrutar da vida pública ao ir à igreja (GALLETTI, 2017, p. 10).

Contradições se tornaram mais agudas no processo histórico russo e desencadearam a Revolução de Outubro de 1917. No bojo de tudo isto, massa considerável de mulheres toma o lugar na produção fabril, substituindo os homens convocados para a Primeira Guerra Mundial. A lógica do desenvolvimento desigual e combinado novamente se faz presente: presentes na vida pública e na produção fabril, mas não libertas das antigas tradições cristãs e patriarcais (GALLETTI, 2017, p. 11).

Soma-se a tudo isto o papel de ascendência de lideranças desempenhado no âmbito do movimento socialista internacional de mulheres, como a alemã Clara Zetkin, sobre o movimento russo (GALLETTI, 2017, p. 23-25). Entre os grandes nomes do movimento russo e da própria revolução em tela, Alexandra Kollontai, que viria a ser anos depois, provavelmente, a

primeira mulher no mundo a ocupar o cargo de embaixadora ao fazê-lo na Suécia em 1943 em nome da União Soviética.

No espaço de pouquíssimo tempo, tal condição mudou para a mais avançada condição de reconhecimento jurídico da mulher no mundo.

Em dezembro de 1917, o casamento civil substituía o congêneres religioso. Também o divórcio a pedido de qualquer um dos cônjuges é instaurado. Tais inovações constaram posteriormente no novo Código de Casamento, Família e Tutela de 1918 bem como pensão alimentícia tanto para homens como para mulheres, abolição da herança, preservação da renda anterior à união (que poderia ser livre), iguais direitos às crianças gerados dentro e fora da união, a concepção do papel do Estado como o melhor tutor para as crianças órfãs. Também em 1918 é criado o Departamento de Mulheres do Partido Bolchevique, encabeçado inicialmente pela revolucionária Inessa Armand (GALLETTI, 2017, p. 43-46). Havia a ciência das lideranças revolucionárias sobre o desencontro entre a lei e a tradição histórica cristalizada no modo de produção da vida antigo, ponto coerente com a perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado.

A nova Constituição normatizava a plena igualdade de direito a voto e de ser eleito, desde que a partir dos 18 anos de idade, além de participação e organização política. Em 1920, o aborto é legalizado por meio de um decreto. Planificou-se a necessidade de creches, restaurantes, hospitais, lavanderias socializadas, lares para crianças órfãs (GALLETTI, 2017, p. 49), mas não foram implementados a contento, em face das enormes dificuldades advindas do quadro posterior à revolução e à Guerra Civil. Somadas às dificuldades decorrentes da persistência dos componentes patriarcais e feudais advindos da tradição e do modo de vida anterior, uma certa visão conservadora de parcela dos membros homens do Partido Bolchevique, observam-se elementos relacionáveis ao desenvolvimento desigual e combinado.

Tais foram algumas das condições históricas que proporcionaram o advento do stalinismo, que implementou um programa claramente regressivo para as mulheres (GALLETTI, 2017, p. 49-50). Em 1930, a retórica oficial stalinista dava a questão feminina resolvida por completo,

justificando assim a extinção do Departamento de Mulheres do Partido Comunista. Uma afirmativa que não condizia com a realidade, haja vista a não implementação plena de propostas que avançavam rumo à emancipação feminina – descritas rapidamente acima, a ausência de igualdade salarial entre homens e mulheres, a participação minoritária de mulheres nos Soviets, no partido e em sua direção. Aprofundou-se a divisão sexual do trabalho, relegando as tarefas cotidianas às mulheres e as de cunho político aos homens. Em 1936, o aborto é proibido, o divórcio é tornado bem mais complexo, culminando com a sua realização exclusivamente jurídica em 1944. Em 1934, a homossexualidade é criminalizada (SENNA, 2016b, p. 287-292).

Por fim, mas não menos importante a longa, mas importantíssima passagem de Thaiz Senna (2016b, p. 292) apresenta mais uma parte do retrato regressivo implementado na era stalinista:

Por fim, desde 1930, essas mesmas mulheres também tiveram seu lugar mudado drasticamente, mais uma vez. Eram novas-antigas mulheres. Seu lugar na família foi restaurado e potencializado: ser boas mães, filhas e esposas era novamente positivizado. Não apenas: era vangloriado, idealizado e recompensado. As mães que no período pré-revolucionário simplesmente pariam muitos filhos, por motivos contextuais; que no período revolucionário tiveram suas vidas descentralizadas do ato de parir e cuidar dos filhos, através da criação de creches, da legalização do aborto e demais campanhas; agora, no regime stalinista, recebiam medalhas e eram consideradas heroínas nacionais se atingissem determinada cota de filhos. Em julho de 1944, o Soviete Supremo da URSS aprovou um decreto destinado a aumentar os auxílios estatais para as mulheres grávidas, para as famílias numerosas e para as mães solteiras, criou o título honorário “Mãe heroína”, o prêmio “Pais Gloriosos” e a “Medalha da Maternidade” [...].

Em termos de uma conclusão parcial, observa-se a perspectiva desigual e combinada também no ponto culminante da análise. Avanços e retrocessos na questão feminina não se dão “degrau por degrau”, como evidenciaram os grandes saltos com avanços no processo histórico que

levou à Revolução Russa de 1917. Ao mesmo tempo, não se trata de uma lógica etapista linear, evolucionista e estanque, ponto que permite a ressalva de que as conquistas podem ser limitadas e até mesmo regredir em pontos significativos, como ficou evidenciado no período stalinista.

Por sua vez, a análise de Carol McAllister (1991) foca transformação e tradicionalismo no âmbito da análise das formas cotidianas de resistência das mulheres em Negeri Sembilan, na Malásia, no contexto dos anos 90.

Por um lado, situam a sua subsistência em termos de pequena produção e propriedade de forma muito mais compatível com a organização matrilinear da exploração de suas seringueiras e campos de arroz do que a perspectiva mais ampla de totalidade capitalista. Por outras palavras, tais mulheres consideram tais culturas uma propriedade ancestral e, desta forma, possuída pela matrilinearidade com direitos de uso transmitidos prioritariamente de mães para filhas. Tal persistência é notável em vista da pressão do governo nacional malaio em décadas para o abandono de tal perspectiva (McALLISTER, 1991, p. 72). Como isto se desdobra em outras perspectivas sob a ótica do desenvolvimento desigual e combinado?

A tentativa de integração de princípios matrilineares com o sistema escolar orientado por valores e demandas capitalistas (McALLISTER, 1991, p. 74). A divisão de parte de suas colheitas com parentes que moram no meio urbano em troca de produtos eletroeletrônicos, por exemplo. Todavia, uma aguda contradição baseada nas necessidades econômicas dos estratos mais empobrecidos ameaça severamente a manutenção da tradição (McALLISTER, 1991, p. 78), levando as mulheres a dependerem cada vez mais de trabalhos nas áreas urbanas com a decorrência de não continuar e cultivar tal especificidade cultural.

Isto leva McAllister a suscitar uma das mais importantes discussões de Rosa Luxemburgo, qual seja, a da reprodução do capitalismo focada em boa medida pela incorporação das áreas não capitalistas e suas circunvizinhanças (LUXEMBURG, 1951 apud McALLISTER, 1991, p. 79). Tal raciocínio incide justamente sobre aquelas áreas do assim chamado Terceiro Mundo em que há tais formas não capitalistas e que o processo de acumulação do capital destrói as formas tradicionais e aumenta a

proletarização e o empobrecimento, ponto que incide sobre o caso em tela da Malásia.

Tais aspectos suscitaram, inclusive, a incorporação de críticas na prática ritualista e na evocação de espíritos que compunham tal tradição cultural matrilinear como uma forma criativa de desenvolvimento de contraposição ao sistema de exploração em que tais mulheres são crescentemente submetidas. Isto começou a se manifestar nas grandes fábricas malaias nos anos 70 e 80 entre as mulheres, originariamente imbuídas de tais crenças nas suas localidades pautadas pela matrilinearidade (McALLISTER, 1991, p. 81).

Em termos sucintos, a análise descrita acima permite constatar a amálgama, em termos desiguais e combinados, de aspectos tradicionais da cultura com pontos de transformação relacionados à expansão monopolista do capitalismo imperialista articulando aspectos nacionais e internacionais.

O próximo tópico buscará efetuar uma sistematização dos eixos norteadores deste texto: gênero, desenvolvimento desigual e combinado e Relações Internacionais.

GÊNERO, DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A sistematização de Justin Rosenberg (2016) sobre as possibilidades da aplicação da categoria de desenvolvimento desigual e combinado às Relações Internacionais de forma a oferecer um contraponto à visão tradicional deste campo é bastante útil. Com alguns acréscimos de elaboração própria, estabelecer-se-á tal diferenciação, associando aspectos relevantes relacionados a gênero.

O conceito mais relevante das perspectivas hegemônicas e tradicionais das Relações Internacionais é a anarquia, conceito inspirado em Hobbes (1985). Um padrão único de Estados e sociedades pautado pela perene competição (violenta ou com a possibilidade da violência) entre os entes relevantes no cenário internacional, uma vez que não há subordinação dos mesmos a qualquer centro, raciocínio válido para qualquer período

histórico. O contraponto do desenvolvimento desigual e combinado seria a coexistência de múltiplos fenômenos e sociedades, sem que haja uma única e contínua natureza que explicasse toda a história. No que refere à categoria de gênero, a imagem masculina de Hobbes caracterizando o Estado com a imagem de um homem, como atesta a primeira capa de sua obra canônica sobre tal conceito, “Leviatã” (HOBBS, 1985) é indicativo de uma caracterização mais recente (posterior a 1975), associada à masculinidade do Estado e a sua postura competitiva e violenta no além-fronteiras. É digno de crítica que a associação masculina perene e de natureza única ao Estado com a violência perde de vista as distintas manifestações, temporalidades e transformações concernentes a cada Estado, bem como o caráter dinâmico subjacente às análises de gênero no devir histórico.

A abordagem tradicional se vale de uma metáfora famosa, qual seja, aquela da bola de bilhar como modelo de análise. Trata-se de metáfora alusiva ao Estado no sistema internacional: coeso, maciço, monolítico, simétrico em relação aos demais (como ente soberano). Tal abstração ao retratar o Estado põe em evidência as relações políticas interestatais ou subordina todos os demais aspectos (econômicos, militares, geográficos etc.) à dimensão política, tornando-se verdadeiros apêndices desta. Neste modelo, o primado do político caracteriza uma única temporalidade, aquela das relações políticas e interestatais. Todas as demais dimensões e temporalidades desiguais e combinadas da vida desaparecem na medida em que a abstração do modelo da bola de bilhar privilegia a política. Obviamente, o contraponto aqui é a existência de múltiplos tempos e linearidades de transformação das diversas dimensões da vida. Desdobra-se disto também que a categoria de gênero nas Relações Internacionais não pode ser situada somente no âmbito político e sim numa perspectiva mais holista, abrangente.

Se a abordagem tradicional das Relações Internacionais privilegia o político nas suas várias possibilidades, hierarquizando-o acima das demais dimensões e usando-o para subordiná-las, isto faz com que a interação entre as mencionadas dimensões se torne mais limitada. Tal ponto não condiz com o referencial desigual e combinado, que preza pelas múltiplas interações, ponto coerente com a ampla gama de causalidades históricas que

Gayle Rubin identificou no materialismo histórico e na sua aproximação com a sua proposição original de gênero (RUBIN, 1975, p. 164).

Desdobra-se da formulação anterior que múltiplas interações não podem privilegiar o plano externo anárquico do sistema internacional como normalmente se observa nas abordagens tradicionais internacionalistas. De modo diverso o enfoque do desenvolvimento desigual e combinado aborda uma unidade orgânica entre o âmbito interno dos Estados e o plano internacional. Neste diapasão, a narrativa dominante das Relações Internacionais que associa a violência à masculinidade e privilegia o papel “público” de homens governantes, soldados e diplomatas ignora quase que por completo o papel das mulheres no plano interno e internacional.

Outro desdobramento de todos estes entendimentos apontaria para uma lógica em que as Relações Internacionais não ficariam confinadas à Ciência Política, seja pela recorrência de conceitos políticos centrais, como o equilíbrio de poder e a anarquia internacional, seja pelo fato das contribuições de outras áreas dentro deste campo disciplinar focarem também no plano político internacional. Exemplificariam isto: Geopolítica, o gênero em termos das temáticas políticas internacionais ou a especialização da Economia como Economia Política Internacional. Considerando que a perspectiva da Geografia não se circunscreve à Geografia Política e afins, que a categoria de gênero mesmo sendo originária da Antropologia (RUBIN, 1975) não propõe a especialização nesta área e que a própria Economia pode ser o fio condutor para a totalidade de acordo com a proposta marxista, o desenvolvimento desigual e combinado pode dar ensejo a uma abordagem mais holista das Relações Internacionais e da perspectiva de gênero sem reproduzir “a prisão da Ciência Política” que normalmente marca o enfoque internacionalista.

Todos estes argumentos confluem para as duas hipóteses mencionadas no início destas notas. Tais hipóteses podem ser resumidas na seguinte pergunta: a articulação entre gênero e desenvolvimento desigual e combinado se dá em registro marxista como totalidade e busca de uma radical e profunda transformação que inclui a plena emancipação feminina ou como uma alternativa nos marcos disciplinares das Relações

Internacionais, sem maiores consequências para uma perspectiva de análise de totalidade e a busca de uma radical e profunda transformação?

O esboço de uma resposta conclusiva será o foco do item final, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da significativa contribuição de Rosenberg no sentido de sistematizar e buscar ampliar os horizontes das Relações Internacionais com a categoria de desenvolvimento desigual e combinado, tal ampliação se situa no campo disciplinar mencionado. As consequências teórico-práticas desta escolha esvaziam, de certa forma, o alcance original proporcionado pela formulação de Trotsky, claramente identificadas com a perspectiva de transformação revolucionária radical e profunda. E também desdobrada da perspectiva marxiana, para quem o enquadramento disciplinar tradicional não se impõe como alternativa à totalidade.

Se a perspectiva original de Gayle Rubin no tocante a gênero não situa esta categoria no marxismo, o seu diálogo construtivo e generoso com o materialismo histórico não perde de vista a transformação histórica e o dinamismo social em várias possibilidades.

As aplicações aqui descritas sumariamente que articulam o desenvolvimento desigual e combinado ao gênero (de forma aproximativa, relacionável) situam tais discussões num todo em que contempla as relações internacionais com maior ou menor ênfase, sem uma preocupação em privilegiar um campo disciplinar específico.

Conforme visto, a análise da participação feminina na Revolução Russa mobiliza ideias, conceitos jurídicos, relações políticas interestatais, circulação de ideias, literatura etc. Por sua vez, a análise da cultura matrilinear das mulheres da Malásia evoca a Antropologia, a Sociologia, as Relações Internacionais, etc. Na ótica do marxismo, tais enquadramentos disciplinares seriam, na melhor das hipóteses, convenções frente à totalidade.

O dinamismo do gênero e do desenvolvimento desigual e combinado não se coadunam com narrativas e lógicas evolucionistas, mecânicas, estanques, homogêneas. Esta é uma das principais conclusões apontadas a partir da sistematização e das análises resumidas nestas notas.

Coerentemente com este caráter dinâmico e de cunho mais totalizante que tais categorias ensejam, entende-se que não seria coerente situá-las em termos de mais um confinamento disciplinar que pode proporcionar uma limitação em sentido contrário. Por outras palavras, a articulação dinâmica e holista proporcionada pelas categorias de gênero e de desenvolvimento desigual e combinado não pode ser “engessada” num enquadramento como aquele das Relações Internacionais. Desdobrar tal articulação até as últimas consequências implica atentar para o dinamismo histórico rumo a uma transformação radical e revolucionária, livre de quaisquer amarras disciplinares, patriarcais e afins.

REFERÊNCIAS

- ALLINSSON, J. C.; ANIEVAS, A. The uneven and combined development of the Meiji Restoration: A passive revolutionary road to capitalist modernity. *Capital & Class*, London, v. 34, n. 3, p. 469-490, 2010.
- BIELER, A.; MORTON, A. D. Interlocutions with passive revolution. *Thesis Eleven*, v. 147, n. 1, p. 9-28, 2018.
- BLANEY, D. L.; TICKNER, A. B. International Relations in the prison of colonial modernity. *International Relations*, v. 31, n. 1, p. 71-75, 2017.
- CARR, E. H. *Vinte Anos de Crise: 1919-1939: uma introdução ao estudo das Relações Internacionais*. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.
- DECKARD, S. *et al. Combined and Uneven Development: Towards a New Theory of World-Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- GALETTI, M. *Desdobramentos do desenvolvimento desigual e combinado sobre a questão da mulher na Rússia revolucionária (1905-1918)*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- HOBBS, T. *Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Common-Wealth Ecclesiastical and Civil*. London: Penguin, 1985.

- JACKSON, P.T. Out of one prison, into another? Comments on Rosenberg. *International Relations*, v. 31, n. 1, p. 81-84, 2017.
- LUXEMBURG, R. *The Accumulation of Capital*. London: Routledge and Kegan Paul, 1951.
- MCALLISTER, C. Uneven and combined development: dynamics of change and women's everyday forms of resistance in Negeri Sembilan, Malaysia. *Review of Radical Political Economics*, New York, v. 23, n. 3-4, p. 57-98, 1991.
- MORGENTHAU, H. *A Política entre as Nações: a luta pelo poder e pela paz*. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2003.
- MORTON, A. A Geopolítica do Sistema de Estados e o Capitalismo Global em Questão. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, p. 45-62, nov. 2007a.
- MORTON, A. *Revolution and State in Modern Mexico*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2011.
- MORTON, A. Social Forces in the Struggle over Hegemony: Neo-Gramscian Perspectives in International Political Economy. *Rethinking Marxism*, v. 15, n. 2, p. 153-179, April 2003.
- MORTON, A. The continuum of passive revolution. *Capital & Class*, v. 34, n. 3, p. 315-342, 2010.
- MORTON, A. *Unravelling Gramsci – Hegemony and Passive Revolution in the Global Political Economy*. London: Pluto, 2007b.
- PASSOS, R. D. F. Gênero e realismo político: uma análise. In: OLIVEIRA, O. M. *Relações Internacionais: a questão de gênero*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 83-122.
- ROSENBERG, J. International relations in the prison of Political Science. *International Relations*, London, v. 30, n. 2, p. 127-153, 2016.
- ROSENBERG, J. Isaac Deutscher and the lost history of international relations. *New Left Review*, n. 215, p. 3-14, 1996.
- ROSENBERG, J. The elusive international. *International Relations*, London, v. 31, n. 1, p. 90-103, 2017.
- RUBIN, G. The Traffic in Women: notes on the “Political Economy” of Sex. In: REITER, R. R. (org.) *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review, 1975. p. 157-210.
- SENNA, T. C. A questão feminina na Rússia e suas respostas: análise por meio da lei do desenvolvimento desigual e combinado. *Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx*, Niterói, v. 4, n. 7, p. 258-280, 2016a.

SENNÁ, T. C. *O Jenotdel e a questão feminina na Rússia soviética (1917-1930): o Departamento de Mulheres no partido comunista em meio à revolução russa*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) - da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016b.

SJOBERG, L. Gender, the state, and war redux: feminist international relations across the 'levels of analysis'. *International Relations*, London, v. 25, n. 1, p. 108-134, 2011.

STITES, R. Zhenotdel: Bolshevism and Russian Women, 1917-1930. In: *Russian History III*, 1976, p. 174-193.

STITES, R. *The women's liberation movement in Russia: Feminism, Nihilism, and Bolshevism*, 1860-1930. Princeton: Princeton University Press, 1978.

THOMAS, P. A Primeira Guerra Mundial e as teorias marxistas da revolução. *Revista Outubro*, n. 25, p. 6-34, 2015.

TICKNER, J. A. Hans Morgenthau's principles of political realism: A feminist reformulation. *Millennium*, London, v. 17, n. 3, p. 429-440, 1988.

TROTSKY, L. *A História da Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALTZ, K. *Man, the state, and war: a theoretical analysis*. New York: Columbia University, 2001.

WALTZ, K. *Theory of International Politics*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1979.

FERA FERIDA:
TRANSMASCULINIDADES PARA ALÉM
DA HEGEMONIA DO MASCULINO
MACHISTA

Cin Falchi

Interagir com as pessoas é mesmo uma ação formidável, elas trazem para nós outras formas de transitar em um mundo que muitas vezes nos parece tão engessado que chega a ser catastrófica a possibilidade de outros reconhecimentos de existências.

Outro dia estava proseando com uma grande amiga que é poetisa e começamos a trocar versos rascunhados sobre o que aquietava a nossa alma. Alma, nesse momento, utilizo muito mais como expressão corriqueira de compreensão massiva do que a partir da dualidade mente-corpo antiga.

Estávamos então a trocar mensagens de áudio declamando poesias, madrugada à fora, ela mulher negra cisgênera e eu, transmasculino não-binário branco, encantado e fortificado com seus tons, suas escolhas de palavras e junções em frases potentes e expressivas. Logo me vi tomado por

tal encantamento e me movi em direções similares, mas com conteúdos mais próximos a minha realidade e questionamentos.

Passado um tempo percebi que essa experiência de escuta de si, de declamar a própria existência em estéticas do presente, me trouxe também um outro olhar para com o mundo, a partir do território do presente, como nas ressignificações e problematizações históricas de interpretação muitas vezes já consolidadas.

Tenho tido uma ânsia muito grande em trazer à superfície as configurações e apontamentos de rupturas epistêmicas que carregam em seus bojos profundos e espinhosos características ontológicas de existências hegemônicas. Percorrendo as trajetórias de Paul Beatriz Preciado é possível visualizar as dificuldades em se manter nos “entre” sociopolíticos como também é plausível alimentar a fera que não admite se manter enjaulada por sua própria conta, na tentativa de se enquadrar nas normalidades existentes. Resolvi acordar e prosear mais a respeito. Resolvi também utilizar do trajeto que faz a muitos reconhecerem suas cicatrizes como conquistas e vidas, e não exclusivamente como sofrimentos e silenciamentos. Se somos fera, seremos casos sem solução, de “corpo, alma e coração”. A solução do enquadramento não é possibilidade para nossas vidas, seria nossa morte. Preferimos a fera ferida que escapa com vida.

“ EU SEI, O CORAÇÃO PERDOA, MAS NÃO ESQUECE À TOA, E EU NÃO ME ESQUECI”

Em *A genealogia da Moral*, Friedrich Nietzsche começa a obra evidenciando no esquecimento, utilidade, costume e erro, uma formação ontológica do “homem superior” que ele nomeará como sendo “[...] uma espécie de privilégio do homem em geral” (2007, p.24). Com isso, o que o filósofo faz é questionar os traços de idiosincrasia de psicólogos ingleses que diz ele apresentarem o que denominam de homem superior, mas que para o ser, é necessário estar acordado em uma vivência, um modo de vida, que possa ser mensurado a partir de regras preestabelecidas, exclusivamente, por esses mesmos “homens superiores”, fazendo com que a pertença superior seja de interesse próprio advinda de uma dominação.

Para mim é evidente em primeiro lugar que essa teoria procura e fixa a origem da emergência do conceito “bom” num lugar em que não está: o juízo “bom” não emana daqueles a quem se prodigalizou a “bondade”. Foram os próprios “bons”, os homens nobres, os poderosos, aqueles que ocupam uma posição de destaque e têm a alma enlevada que julgaram e fixaram a si e a seu agir como “bom”, ou seja, “de primeira ordem”, em oposição a tudo o que é baixo, mesquinho, comum e plebeu. Foi esse pathos da distância que os levou a arrogar-se por primeiros o direito de criar valores, de forjar nomes de valores: que lhes importava a utilidade! (NIETZSCHE, 2007, p.25)

Quando retomamos cenas de formação da monstruosidade de existência que é delegada aos corpos trans, o esquecimento não é uma possibilidade. Esquecer pode implicar em se colocar em risco constante. Mas para além dos riscos físicos, é necessário olhar o trajeto percorrido e trazer nessa icônica genealogia também as rupturas com essa imposição de morte. E é no próprio Nietzsche que encontramos os relances desse jogo de existências:

O homem, por falta de inimigos e de resistências exteriores, comprimido na estreiteza e na regularidade opressora dos costumes, se dilacerava, se torturava, se corroía, se maltratava, se brutalizava a si mesmo, esse animal que se rasgava as carnes contra as barras da jaula e que se quer domar, esse ser alvo de privações, devorado pela nostalgia do deserto, que teve que fazer dele próprio uma aventura, uma câmara de torturas, uma região selvagem, incerta e perigosa – esse louco, esse cativo nostálgico e desesperado se tornou o inventor da “má consciência”. (2007, p. 81)

Um crivo desses perpassa e atravessa corpos retalhados que mostram que, como monstro, “seu corpo é um reverso de um corpo com alma” (PEIXOTO JUNIOR, 2010. p.180). Se animal arisco, quando domesticado há, realmente, a possibilidade de esquecimento dos riscos. Nessa história, pessoas trans tornam-se a composição humana que evidencia a constituição

ontológica da existência do risco. E então, quando a passabilidade¹ toma conta desse ser, a resistência exterior pode até faltar-lhe, dado os costumes do patriarcado, misogenia e machismo ter no estereótipo padronizado e brutal sua falsa calma, mas mesmo assim, não se deixe enganar e nem se levar por essa aparência, ela não é estética de vida, é subterfúgio paliativo para uma necropolítica² domesticada.

Portanto, se por um lado a formação enquanto pessoas trans está ancorada no não esquecimento formativo da fera, ela também pode ser vista a partir da presença imanente do risco monstruoso ferido. No entanto, esse risco não é orgânico às pessoas trans. Ele o é para o conjunto de (cis) temas que ancora, com a arrogância de seus próprios marcos históricos, uma história de subjugação e enquadramentos limitantes e obedientes às regras e normalidades forjadas para a manutenção “dos seus”, dos “homens superiores”.

Quando retomamos, em pleno um momento crise mundial sanitária, os questionamentos e desesperos que países capitalistas evidenciam com relação aos seus (cis) temas econômicos, podemos visualizar nas trocas de mensagens de áudios poéticos, a existências de outras maneiras de subverter e arriscar falar de vidas. Vidas com “s”, porque a generalização do que possa ser vida nos ancorou nesse enrosco de sobrevalorizar um modo de existência que é tão refém como as existências trans possam vir a ser, com a diferença de muitas vezes permanecerem nos enquadramentos desejáveis para uma manutenção de vida enxuta, sucedida e a-significante. E com Maurizio Lazzarato podemos compreender que:

O que importa no capitalismo é controlar os dispositivos semióticos asignificantes (econômicos, científicos, técnicos, contábeis, do mercado de ações, etc.) através dos quais ele busca despolitizar e despersonalizar as relações de poder. A força das semióticas asignificantes reside no fato de que, por um lado, elas são formas de avaliação e mensuração “automática” e, por outro lado, elas unem e tornam “formalmente” equivalentes esferas heterogêneas de força

¹ Condição e/ou capacidade de alguma pessoa poder passar como membro de um grupo ou categoria em função de sua representação de imagem. Ex: quando uma pessoa trans é interpretada como pessoa cis pela sociedade.

² Para saber mais: MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. N-1 Eduções. São Paulo, maio 2019.

e por assimétricos ao integrá-las e racionalizá-las para a acumulação econômica. (2014, p.41)

Enquanto corpo do fracasso (cis)têmico, pessoas trans são também corpos em ascensão e criação, com as potencialidades de existires que estão alocadas em outros patamares que não, necessariamente, o da hegemonia da captura de produções de vida estruturante e estrutural desse dado (cis) tema. O que significa afirmar não conceber as existências na regulamentação e normalização desses enquadramentos prévios de ser. Não significa, no entanto, que compor o espaço (cis)têmico, dentro desse sistema de verdades, não possa vir a se tornar tão inventados/as como qualquer outro ser que o componha.

As transexualidades foram inventadas. Dizer que foram inventadas é diferente de dizer que não existiam. Dizer que foram inventadas é perceber como, quando e de quais maneiras esta forma de subjetividade passa a constituir um elemento importante tanto do ponto de vista discursivo quanto das práticas sociais, ganhando sentidos em determinados regimes de verdade. (LIMA, 2014, p.68)

Mas, vivenciar essas invenções com a própria carne pode ser visto também como um ato estético e ético de existir nas performances possíveis e tangíveis a manutenção de enquadramentos de vida. Os corpos trans expressão, em suas existências, não apenas os limites, mas também as potencialidades das possibilidades dos corpos, em concatenação com suas vivências e experiências.

Assim, por exemplo, quando Preciado enuncia “não sou um homem, mas um homem trans”, ele mesmo já traz o que essa afirmação tem aprofundada em seu bojo significativo

Eu sou um contrabandista, minha história e minha consciência estão fora de sintonia com a ficção política masculina que é a minha hoje. Ao menos uma vez por dia, lembro na conversa com um interlocutor ou uma interlocutora que eu sou um homem trans, uma maneira de dizer sobre meu confronto com o sistema sexo-gênero. Nossos corpos trans são um ato de dissidência. Para mim,

um homem trans faz parte da minoria das mulheres, porque, para mim, as mulheres não são uma natureza, mas uma minoria política. Minha cultura permanece a das mulheres, fui criada e educada na feminilidade. Eu sou um feminista. Não me esqueço disso. A cada vez que alguém me chama Paul, é um ato de cooperação que se torna um ato de resistência política. De certo modo, estou em uma recuperação ativa do que me foi radicalmente roubado: a alegria da infância. Desejo que cada um invente um novo manual para seu corpo, que saia da norma, que não se reconheça no espelho. (PRECIADO, 2019, n/p)

As fragmentações e classificações (cis)têmicas compactuam não apenas como formativas, mas também como mantenedoras das violências cravadas na pele de muitos/as/es. E aí sim, nesse interstício violento para se fazer existir, nos tornamos o “animal ferido, por instinto decido” e que por inúmeras vezes busca na tentativa infeliz de esquecer, o apagamento dos rastros formativos e fundantes de sua própria existência.

Vou afunilar mais e trazer as transmasculinidades como objeto central dessas formulações pululantes de pensamentos. Até porque, das interseccionalidades do jogo sexo-raça-classe, a masculinidade hegemônica solidifica, a meu ver, em conjunto com a branquitude, a heterossexualidade e a burguesia, as compactuações mais traiçoeiras e permissivas de violências para a manutenção dessa necropolítica estrutural que afeta, de afeto mesmo, as experiências e experimentos de vidas trans.

“ACABEI COM TUDO, ESCAPEI COM VIDA. TIVE AS ROUPAS E OS SONHOS RASGADOS NA MINHA SAÍDA”

Como pessoas transmasculinas, saímos de uma feminilidade imposta tão maltratada e espezinhada que ao tentarem nos enquadrar nela, já rebatíamos os açoutes que ainda se fazem presentes nos corpos e vidas que nela permanecem, mas que buscam e lutam e transgridem também, a partir da compreensão do “ser mulher”. Podemos destacar as diversas e inúmeras rupturas que possam resistir para existir de formas menos cruéis a si mesmas. Nery e Maranhão F retomam essa importância ao afirmarem

que “Essa herança de gênero’ (a bagagem do mundo social feminino) é uma das marcas das transmasculinidades, o que possivelmente os difere dos homens cis, já que a maioria foi criado para o mundo privado e não para o público.” (2017, 285)

Ao sairmos, portanto, da compulsividade cisgênera da feminilidade, saímos ferido, sufocando nossos gemidos, sendo alvo perfeito e muitas vezes com o peito atingido. Nessa transfiguração de imagens próprias, não está em jogo exclusivamente dispositivos microprostéticos³, mas primordialmente, os olhares estéticos e ações éticas para conosco mesmos/as que se alimentam, muitas vezes, do chorume da identidade hegemônica masculina tão cara e necessária para nossa própria permanência em políticas públicas precárias e insuficientes, além de muitas vezes também questionáveis, que são sobrepostas a nossos modos de existir. Percorremos do desgarramento de normativas tão intrínsecas à formação que muitas vezes somos lançados/es, justamente, para o epicentro da norma, e nos montamos escudados/es por cada detalhe que possa nos informatizar da mesma maneira e assim nos trazer a falsa segurança (cis)têmica nunca sentida. Nesse sentido, Peixoto Junior (2010) realiza uma sequência de apontamentos sobre o monstro e traz, nessa sequência, filósofos que evidenciam possibilidades de subversão a partir das relações com o corpo pelas monstruosidades. Em dado momento o autor aponta que se em Foucault o *anormal* é qualificado em ser “aquilo que não tem ou contradiz a regra”, ele afirma estar na *anomalía*, a partir de Deleuze e Guatarri, a “excepcionalidade da posição ou de um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade”. Nesse sentido diz que “Se o monstro foi capturado pelo saber-poder médico-jurídico no âmbito das anomalias, isso certamente ocorreu porque o anômalo também comportava uma potência subversiva ligada à multiplicidade e ao devir.” (PEIXOTO JUNIOR, 2010, p.181)

³ Dispositivos microprostéticos são técnicas de controles das sexualidades visíveis ou não inseridas no corpo pela indústria farmacêutica, como as pílulas hormonais, por exemplo, visando seguir um programa sexopolítico que tem como meta o consumo e expansão do mercado farmacológico para a administração dos corpos a partir de microtecnologias de gestão da subjetividade sexual. “De nuevo es posible identificar aquí el devenir líquido y microprostético de las técnicas de control de la sexualidad que antes eran rígidas, exteriores e visibles. Del panóptico que se traga pasamos progresivamente al panóptico que se inyecta, se instala hasta confundirse con la estructura del viviente” (PRECIADO, Testo, p. 140)

Ao nos sentir sozinho/e, tropeçando em nosso próprio caminho, em busca apenas de um abrigo, ajuda, um lugar ou mesmo um amigo, temos a difícil escolha entre feridas, sendo uma delas a de permanecer na solidão de uma existência já tão massacrada e debilitada. Uma outra, e ainda muito utilizada, é a de enquadramento na masculinidade hegemônica e a tentativa de pertença insólita nesse (cis)tema, a partir da forja de nossos corpos, com biotecnopolíticas dos corpos, onde dispositivos farmacológicos nutrem, a partir de imagens consolidadas de copos masculinos hegemônicos, uma estética estagnada e reproduzida compulsoriamente, que agrega em si e consigo, necessariamente, as características violentas e hegemônicas que um homem cisgênero pode e deve compor para se caracterizar enquanto homem.

Podemos também compreender a importância do *comum* frente a tais rupturas, não necessariamente como identidades encaixadas que possam ser moduladas, mas como *multidões* que a partir de signos básicos, como peitos, que trazem expressões estéticas outras e epistemologias travestigêneres, por exemplo. Quer dizer, questionam as molduras dos enquadramentos sugerindo, em suas próprias existências, outras constituições.

Tudo muito esmiuçado, mas no dia a dia, os farelos são a base constitutiva de existência que pessoas transmasculinas e homens trans experienciam. Porque dentro desse jogo que é viver, as cicatrizes falam e as palavras calam, o que não nos esquecemos. Quando então nos vemos na possibilidade de incorporação das normas dessas existências que padronizam o que é vida, é de se esperar que muitos/es de nós assumam para si a difícil tarefa se ficcionar a partir do modelo exposto. Se transpõe com a armadura cisgênera, embebido de machismo e assume na carcaça da pele a deturpação da violência máxima ancorada em si mesmo/e. A imagem e realização dessa masculinidade desdobram-se em normativas cruéis e passamos do silenciamento de nossas existências passadas para o aprisionamento no machismo cotidiano. A confusão está formada e se antes éramos estranhos/es enquanto “mulheres” e subjugados/es por um machismo sórdido que ainda ronda e forma nossa sociedade, quando conseguimos enfim nos encontrar a nós mesmos/es nas expressões de gênero, identidades de gênero, enfim, que transversalizam as masculinidades, nos vemos alocados/

es em um espaço pouco habitado de questionamentos e reconhecimentos, mas extremamente certo em suas verdades tradicionais e historicidades mesquinhas e muitas vezes infundadas, mas que permanecem acolhendo as mesmas verdades tradicionais.

Como animais feridos, muitos/es de nós passam anos andando à deriva, sem olhar para trás, sem rumo, sem laço, e por vezes tendo na expectativa de devires, a possibilidade de uma existência sólida. Porque o limite da falta de enquadramento é a presença constante da resistência, outra escolha ferida. Como Judith Butler (2015) enuncia, em um de seus ensaios, sobre enquadramento seletivo: “[...] uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada vida.”. (BUTLER, 2015, p.13). Peixoto Junior também expressa que

Talvez seja por esse motivo os monstros exercem tamanha atração: situados em uma zona de indiscernibilidade entre o devir-outro e o caos, eles podem aparecer – como no caso das figuras culturais da “mestiçagem” e da chamada “dupla identidade” – como um foco de atração de saúde e de vida contornado por regiões mortíferas ou mórbidas. Algo nos monstros se confunde e confunde a imaginação, suscitando um autêntico devir-outro, para além de si, mesmo. (PEIXOTO JUNIOR, 2010, p.183)

Portanto, quando é para as questões de transmasculinidades que trazemos a atenção, é também realizado o movimento de compreender as transmasculinidades enquanto vidas, delegando assim *status* ontológico à tais vivências e as ancorando em terras firmes do estar vivo/e. Até porque, enquanto não nos autoimpusermos o espectro de vivências, seremos algo tão frágil quanto a masculinidade hegemônica o é.

Butler também expressa algo que nos toca e nos forja diariamente. Diz que

O “ser” do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros. Não é possível definir primeiro a ontologia do corpo e depois as

significações sociais que o corpo assume. Antes, ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social. (2015, p. 15)

Realizar essa explanação é reconhecer que não são apenas os corpos transmasculinos que terão a árdua tarefa de reconhecer as algúrias da toxidade da masculinidade hegemônica e se auto gerir exclusivamente em seus *êthos* como se fossem os únicos capazes e necessários de forjar ou estarem acima da produção dessa masculinidade violenta. Com essa afirmação, não admito que também não caiba a tais corpos. Mas sendo corpo uma existência ontológica social, é necessário que como comunidade, consigamos admitir outros olhares e desdobramentos para com corpos transmasculinos/es a fim de, ao menos, outorgá-los as inúmeras outras ficções possíveis de masculinidades. Nesse sentido, retomo a afirmação de Preciado ao dizer que não é homem, mas sim homem trans. Esse é um enunciado que evidencia os enquadramentos enquanto constituições sociais que carecem ser repensadas e reformuladas, pois enquanto pessoas transmasculinas, é necessário que não nos rotulem como seres forjados na mesma forma, na importância em não nos limitarem aos jogos que poder aos quais constantemente são utilizados por homens cisgêneros, que detém dentro desse jogo, os instrumentos e a reprodução dessa masculinidade social.

Quando, enfim, uma pessoa transmasculina começa a tropeçar em seus próprios passos, existindo para si, a mesma história que muitas vezes precisa ser negada em sua dor, é também a beleza e a potência por ter resistido. Sabemos que flores existiram, mas elas muitas vezes não resistem aos constantes vendavais. E esses vendavais estão não apenas em dados estatísticos de suicídio, como também ao que aqui elenquei como o objeto central da masculinidade hegemônica: o machismo.

Se por um lado o limite de si em si mesmo, com as sobrecargas sociais e políticas, nos abrem espaços imensos para que o suicídio seja uma ação concreta frente as ações sociais diárias que estão dispostas em nossos corpos, vale também a atenção as reproduções dessas mesmas ações como possibilidade de existência nos territórios de pertença.

O assunto não é tão superficial como o exponho, e aqui seria importante desvelarmos outras transversalidades sobre as constituições de sujeitos, mas como o propósito principal se faz em um pontapé inicial e revelador de incômodos, começar uma apresentação de maneira mais generalizada talvez nos dê a maturação necessária para que não caiamos no mesmo erro de atropelar essa importante trajetória de questionamentos sobre algo tão dilacerante a todas as pessoas, sendo homens ou não, a fadada masculinidade frágil, porém potente o suficiente para nos violentar até hoje.

“ERA SOLTO EM MEUS PASSOS, BICHO LIVRE, SEM RUMO, SEM LAÇO”

Bruno e Celso Latini Pfeil (2021) discorrem e questionam, por exemplo, os índices de suicídios em pessoas cisgêneros, realizando um recorte de gênero e cor de pele. Os autores evidenciam que pessoas trans e travestis não são contabilizados/as/es em suas tentativas e mortes por suicídio e que, portanto, inclusive os dados oficiais, seriam diferentes. E seriam diferentes, a meu ver, por vários aspectos, visto que a comunidade trans e travesti, provavelmente, é contabilizada como cisgênera, inclusive. Dizem eles:

A omissão de dados sobre identidade de gênero dos laudos médicos de óbito e dos registros oficiais com relação ao suicídio, a universalização da cisgeneridade e a inacessibilidade de pessoas transmasculinas a serviços de saúde e instrumentos que produzam as estatísticas anteriormente dispostas nos mostram que não, não podemos atribuir os estudos sobre masculinidades – feitos por pessoas cis – às transmasculinidades, por mais redundante que isso soe. (PFEIL E PFEIL, 2021, p.54)

Portanto, para minimamente começarem a movimentação da existência de vivências e, assim, de possibilidade de morte, os autores admitem que tiveram que recorrer a estudos não oficiais governamentais, no entanto legítimos e científicos, que de alguma forma tiveram uma busca por informações a partir de um olhar e uma construção de inclusão

e viabilidade de vivências para além das normalizadas e padronizadas de masculinidade.

E como mais um apontamento que não pode deixar de ser evidenciado, vale ressaltar que em pleno o ano de 2021, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), se posicionou contrário a contabilização de LGBTs em seu censo, mesmo sendo o principal provedor de dados e informações da população brasileira. Uma decisão e ação como a desse Instituto que é público e que confere a administração federal brasileira dados para a manutenção e aprimoramento de políticas públicas, evidencia a total marginalização da população brasileira LGBT como um todo, que em levantamento não-governamental, é estimada em 18 milhões de pessoas, isso não contabilizando intersexo e assexuais, o que implicaria em um número consideravelmente maior, bem como uma negligência ainda mais escandalosa⁴.

Produzimos em nós aquilo que apreendemos e é importante nos atentarmos a essa apreensão da masculinidade. De acordo com Butler a apreensão é “[...] algo menos preciso, já que pode implicar marcar, registrar ou reconhecer sem pleno conhecimento. Se é uma forma de conhecimento, está associada com o sentir e o perceber, mas de maneira que não são sempre – ou ainda não são – formas conceituais de conhecimento.” (2015, p.18)

Diferente do reconhecimento, que perpassa por outros trajetos para que seja consolidado, e que será tópico de outra análise, a apreensão parece ser o que vem até nós a partir dos vínculos por existir, e não necessariamente, por conhecer-se, ou mesmo pensar sobre si.

A partir do momento em que nos percebemos corpo transmasculino/e, parece que também apreendemos uma utopia realizada para apagar nossos corpos que, como Michel Foucault enuncia, é a utopia do país dos mortos. Utilizando o exemplo de civilizações egípcias, Foucault retoma as múmias como “[...] utopia de corpo negado e transfigurado” (FOUCAULT, 1966, p.04)

⁴ Dado retirado de : <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/02/19/perguntas-sobre-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-poderao-ser-incluidas-no-censo>> em 29 de junho de 2021.

Podemos ser, enquanto corpos transmasculinos/es, múmias sólidas, esbeltas, pintadas e esculturais de corpos gloriosos, ainda mais quando ricos e brancos nessa caricatura, que mostram a nós mesmos/es e à sociedade o quanto conseguimos performatizar aquilo que hegemonicamente nos é apreendido como masculinidade, persistindo através do tempo e fazendo de nós mesmo corpo negado e transfigurado.

Aqui, teremos um parcial reconhecimento enquanto corpo transmasculino/e, visto a apreensão não estar fora do alcance social, mas ao contrário, ser uma configuração de vida. E nessa utopia de corpos, e nessa apreensão de corpos, e nessa utopia dos mortos, as transmasculinidades tornam-se sólidas enquanto coisa e eterna como um deus. E isso, isso é cruel. É a apreensão da crueldade que te transfigura enquanto vida. É cruel, mas é uma possibilidade de existência para muitas pessoas transmasculinas/es.

Sabemos que o coração perdoa, mas não podemos nos esquecer de nossas trajetórias, porque é na transformação e presença do caminhar que ainda temos a esperança de que estamos vivendo. Transfigurar nossos corpos é apenas uma possibilidade, não uma verdade indubitável. E quem o faz, precisa estar ciente das mazelas sociais que a masculinidade hegemônica tem perpetuado em nossos territórios, para que não caiamos no canto da sereia do privilégio irrestrito e da violência “aceitável”.

“NÃO VOU MUDAR, ESSE CASO NÃO TEM SOLUÇÃO, SOU FERA FERIDA, NO CORPO, NA ALMA E NO CORAÇÃO”

Quando me vi imerso nos áudios poéticos que Bruna Motta⁵ me mandava pelas noites afora, percebi que o incômodo que me rondava sobre minha própria identidade de gênero estava sendo escancarado e rasgado pelas poesias da negritude que ela assumia e chamava ao reconhecimento.

Ademais de conceituar, foi importante perceber que *lugar de fala* está para além de ter voz e que Djamilia Ribeiro (2019) tenha concretizado esse local não apenas como físico, mas também como local formativo. E que se

⁵ Artista e produtora cultural especializada em produção de conteúdo e eventos literários e artísticos. Acesso em: <<https://www.instagram.com/mottabrunapoesia/>>.

temos atualmente, de maneira tão forte e potente, como Motta pode me trazer, uma proliferação de múltiplas vozes negras ecoando e implodindo nos territórios que estão presentes, é fundamental nos atentarmos a essas movimentações não apenas como modelos, mas como uma das dimensões que “[...] não podem ser pensadas de forma separada”, como Ribeiro afirma. (2019, p.71)

Isto posto, retomo na íntegra uma citação que nesse escrito que aqui me ponho a realizar, acredito ser necessária para que pensemos nossas transfigurações de gênero não como um local a se chegar, mas como um trajeto à se construir por todas as pessoas e não, exclusivamente, as pessoas transmasculinas/es. E que realizemos e experimentemos nossas vidas e expressões, não a reproduzir na íntegra a modelagem, ou o enquadramento que, socialmente, historicamente, ou mesmo apreensivamente, foi prescrito à masculinidade. Mas que saibamos, enquanto comunidade, quando estamos alocados/es em relações de poder que nos possibilitam a criação de estratégias, como fera ferida, mas também como bicho solto, pois se tivemos as roupas e os sonhos rasgados na saída, não perfumaremos nossas múmias, mas nas tristezas, morreremos aos poucos por amor. Amor a nós mesmos/es. Diz ela:

Acredito que nem todas as pessoas brancas se identifiquem entre si e tenham as mesmas visões, mas existe uma cobrança maior em relação aos indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados, como se fossem mais obrigados do que os grupos localizados no poder de criar estratégias de enfrentamento às desigualdades. (2019, p.69)

Evidencio esse fragmento para evidenciar também a importância que grupos hegemônicos precisam ter em suas movimentações, ações, atitudes e experiências de viver. Passamos, enquanto corpos ocidentalizados, por diversos embates que são elaborados a partir do binarismo ou mesmo do dualismo metafísico. Nesse sentido, é imprescindível que os corpos hegemônicos se façam presentes e modificáveis, tanto quanto os nossos subalternizados. E aqui, estabeleço para mim e para os/es meus/minhes, o pontapé de acabar com tudo, mas escapar com vida. O que fazemos

é viver e não nos ludibriar com o chorume do fazer morrer perfumado e caricaturado como beleza, que expressa em sua fragilidade a partir da violência entregue a nós cotidianamente. Não buscamos que nos deixem viver, não buscamos nesse (cis)tema os prenúncios de nossa existência. Ele só evidencia que foi programado para a morte, e não para a vida. O que esperamos é que mais pessoas percebam o que nós, por estarmos a margem e nessa violência, já o sabemos: esse (cis)tema não serve para ninguém! Só te faz ser servil! Quem é você nele?

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** Quando a vida é passível de luto? Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2015.
- CARLOS E CARLOS. Roberto e Erasmo. Fera Ferida. Álbum da letra: Roberto Carlos, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Utopia do corpo.** Tradução de Valéria Monteiro. Acesso em: <https://www.academia.edu/27480374/Utopia_do_Corpo_Michel_Foucault>.
- LAZZARATO, Maurício. **Enunciação e Política.** Uma leitura em Paralelo da democracia: Foucault e Rancière. In: LAZZARATO, Maurício. Signos, Máquinas e Subjetividades. Edições Senac São Paulo, N-1 Edições, 2014. p. 193-213.
- LIMA, Fátima. A construção do dispositivo TRANS: Saberes, singularidades e subversões da norma. In: *Corpos, Gêneros, Sexualidades: Políticas de Subjetivação.* Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014. p.61 – 86.
- NERY E MARANHÃO F. João Walter e Eduardo Meinberg de Albuquerque. **Deslocamentos subjetivos das transmasculinidades brasileiras contemporâneas.** Periódicus, Salvador, n.7 v.1, maio-out.2017. Revista de Estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades. p.208 – 299.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da Moral.** Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 20. 2.Edição. Editora Escala. São Paulo – SP, 2007.
- PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Sobre corpos e monstros:** algumas reflexões contemporâneas a partir da Filosofia da Diferença. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v.15, n.1, p.179 – 187, jan./mar 2010.
- PFEIL e PFEIL. Bruno e Celso Latini. **Reflexões sobre transmasculinidades e preservação da vida:** os impactos da deslocalização. *Revista Estudos Transviades*, v.2, n.3, junho de 2021. p.50-59.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Nossos corpos trans são um ato de dissidência do sistema sexo-gênero**. Cécile Dumas. RESISTA!, in: <<https://resistaorp.blog/2019/03/26/nossos-corpos-trans-sao-um-ato-de-dissidencia-do-sistema-sexo-genero/>>, 2019, tradução: Luiz Morando. Original em: Entrevista de Paul Preciado a Cécile Daumas, publicada no jornal *Libération* em 19 de março de 2019. Disponível em:<https://www.liberation.fr/debats/2019/03/19/paul-b-preciado-nos-corps-trans-sont-un-acte-de-dissidence-du-systeme-sexe-genre_1716157?fbclid=IwAR2Lx5MDvyu7FvM6stL3sZW-IycWH_g1y0ybQXxBhLL-AmHR44OG08GLmwI>

_____. **Testo Yonki**. Madri: Editora Espasa Calpe, S.A, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

O COMBATE DA HOMOFOBIA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES PARA AÇÕES PEDAGÓGICAS

*Elói Maia de Oliveira*¹

O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia. (Tatiana Lionço e Débora Diniz)².

INTRODUÇÃO

A homofobia presente em nossa sociedade ainda é um grande fator que gera violência e discriminação para a população LGBTQIA+ e dentro da escola não seria diferente. A escola é considerada um “ensaio” social da vida adulta, onde crianças e adolescentes estão passando por diversos processos de aprendizagem desde autoconhecimento, desenvolvimento corpóreo, conjunto de relações sociais e interações. Diante dessas

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE UNESP/Marília. Professor de filosofia da rede pública do Estado de São Paulo desde 2012. Professor universitário da Faculdade PIAGET. Vice-presidente do Coletivo Arco-íris Marília/SP. eloimaia@gmail.com

² Extraído da obra: *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. 2009. p. 52.

transformações as crianças e adolescentes trazem consigo experiências, valores familiares e valores de certa parte social que se estruturam para uma formação identitária.

Dessa formação de identidade a escola é parte fundamental nessa etapa, onde as crianças e adolescentes terão contato com o diferente. São diferenças essas: sociais, culturais, sexuais e étnicas todas no mesmo espaço e com relações horizontais de relacionamento. Mas se a escola faz parte dessa etapa e visa construir uma visão de respeito à multiplicidade de sujeitos, por que ainda ela lida com o preconceito do “diferente”? Infelizmente a escola sozinha não consegue combater os preconceitos enraizados de forma substancial precisando sempre de apoios além dos muros da escola e, por ainda vivermos em uma cultura heteronormativa, machista e racista, as crianças e adolescentes que mais sofrem com esse processo de exclusão são LGBTs, meninas e pretos.

Refletir sobre o papel da escola frente a homofobia pode parecer um processo fácil se pensar que o papel da escola é apenas o de informar e conscientizar. Mas mais que refletir as ações, precisamos colocar em prática e aplicar essa teoria da conscientização. Como então preparar os docentes, gestão escolar, comunidade e os próprios discentes para lidar e enfrentar esse fenômeno da homofobia que convive diariamente com os LGBTQIA+ nos espaços formais da instituição escolar?

Esse texto será dividido em três momentos de reflexão. A primeira parte trataremos do “por que falar de homofobia nas escolas?”, apresentando um panorama sobre a situação de pessoas LGBTQIA+ nas instituições escolares. A segunda parte será acerca da legislação sobre a discussão de gênero nas escolas, oferecendo a equipe escolar toda a legalidade de se trabalhar com os temas de gênero e sexualidade previstos em lei. E a terceira parte é a prática da educação de gênero nas escolas propondo algumas ações a serem realizadas para o enfrentamento da homofobia na instituição escolar.

POR QUE FALAR DE HOMOFOBIA NAS ESCOLAS?

Um estudo nacional em escolas brasileiras, realizada pela UNESCO, publicado em 2004, envolvendo mais de 24 mil respondentes, mostrou que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de sala de aula que fosse homossexual; 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos/das professores/as afirmaram não estar suficientemente bem informados/as para abordar a questão da homossexualidade na sala de aula (ABRAMOVAY *et al.*, 2004). Diante desse breve cenário, as porcentagens apresentadas não seriam de extrema relevância para justificar a conscientização nas escolas sobre o fenômeno da homossexualidade?

Uma pesquisa produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, como coordenador o professor José Afonso Mazzon (2009), apontou que em uma amostra de 18.500 estudantes, pais e mães, diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da educação, mostrou que 87,3% dos/das respondentes tinham atitudes preconceituosas e 26,1% tinham atitudes discriminatórias em relação a orientações sexuais diferentes da heterossexual.

E, um estudo recente, publicado em 2016, desenvolvido pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT apresentou em sua pesquisa, que foi composta por um total de 1.016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos que são os/as estudantes oriundos/as de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, com a exceção do estado do Tocantins, Metade do(a) entrevistados(as) se identificaram como sendo do gênero feminino (46,9%); a maioria se identificou como sendo gay ou lésbica (70,7%) e, os/as demais respondentes se identificaram como bissexuais ou como tendo outra orientação sexual que não a heterossexual. A maioria desses/as estudantes LGBTs frequentou o ensino médio em 2015.

Dentre os entrevistados, 60% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por causa de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero; 48% ouviram com

frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans; 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola.

Em relação ao papel da família e da escola dos estudantes, os entrevistados responderam que: 36% dos/das respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais para impedir as agressões; 39% afirmaram que nenhum membro da família falou com alguém da equipe de profissionais da escola quando o/a estudante sofreu agressão ou violência; para 64% dos/das estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola (ou desconheciam a existência) a este respeito; apenas 8,3% dos/das estudantes afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/expressão de gênero ou ambas.

Exposto brevemente esses dados temos argumentação mais do que suficiente para colocar em prática toda possibilidade de enfrentamento a violência, preconceito e discriminação que os alunos nas instituições escolares sofrem diariamente, seja por conta da ignorância informacional e/ou intolerância a homoafetividade. A escola, como parte integrante da sociedade, participa como uma “microsociedade” de formação de cidadãos, na qual essas crianças e adolescentes passam boa parte de sua vida nesse espaço de sociabilização e convivendo com todas as diferenças, como na “sociedade adulta”. E da mesma forma, a escola reproduz as relações de desigualdade entre gêneros, cor, orientação sexual, financeira etc. (LOURO, 1997). Logo, a escola como formadora e conscientizadora tem um papel fundamental no combate das desigualdades.

Desigualdades estas, fundamentadas nos papéis sociais atrelados às matrizes de gênero no qual espera-se modelos de conduta relacionados a meninos e a meninas. Esses papéis são construídos a partir de um viés binário

de pensamento (masculino-feminino), não aceitando qualquer forma de expressão diferente da tradicionalmente constituída, associando-se a chamada heteronormatividade³ (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

Vejam, a questão aqui em jogo não é a discriminação a pessoas que sejam heterossexuais, mas sim a imposição social de uma heteronormatividade. A escola, reduto este, que praticamente todos discentes passam pela fase da descoberta dos desejos sexuais, é um dos lugares mais difíceis de assumir sua condição sexual homo ou bi, pois tem-se a ideia normativa de atração pelo gênero oposto engendrada nas relações sociais. E, por mais paradoxal que seja a escola, espaço onde o aluno manifesta sua sexualidade, é onde se oprime, se omite e/ou se ignora, gerando a violência. Logo, por não se encaixar no senso comum, gera-se então, o isolamento, estigmas e por muitas vezes a evasão escolar, chegando em casos extremos a tentativa e o próprio suicídio.

Quando se reivindica, então, a noção de ‘igualdade de gênero’ na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades⁴. (ABA, 2015).

Acreditando ter exposto de modo breve, mas suficientemente, observamos a importância de se refletir sobre trabalhar gênero e sexualidade nas escolas. A partir daqui vamos para a segunda parte do texto que será a de expor toda a legislação pertinente sobre a educação de gênero nas escolas, uma vez que, a escola quando se propõe a esse trabalho, através de

³ Refere-se ao conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos que definem e impõem a heterossexualidade como a única forma natural e legítima de expressão identitária e sexual (CARVALHO, ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20-21).

⁴ Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2015.

projetos, debates, informação e conscientização é alvo de ataques de grupos religiosos, políticos e famílias desinformadas sobre o papel da escola.

LEGISLAÇÃO ACERCA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS

O tema “gênero” nas escolas tem sido alvo de ataques de grande parte de grupos da sociedade que se dizem “conservadores”, mas que na verdade apresentam uma ignorância tanto acerca do que se é trabalhado em relação a temática quanto ao respaldo legislativo. Nessa segunda parte iremos expor parte da legislação que corrobora todo o trabalho e suas possibilidades de se discutir gênero e sexualidade nas escolas.

Primeiramente, como vemos na Constituição, lei magna da sociedade, em seu artigo 3º diz “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” e o artigo 5º consagra que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Ora, como já exposto, como podemos tornar crianças e adolescentes cidadãos plenos de seus direitos e de compreensão a não discriminação daquilo que foge da “normalidade” vigente e fazer o entender que a lei é para todos, uma vez que suprimimos a essência humana, que é a sexualidade?

Na mesma lei, no seu artigo 206º em amparo a liberdade de cátedra do professor diz que,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [...]⁵.

Ora, a Constituição é clara ao expor a liberdade das instituições educacionais acerca dos conteúdos ministrados e seu modelo pedagógico. Agora, tratando-se das resoluções vigentes em nosso país, a resolução de nº

⁵ Presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

4, de 13 de julho de 2010, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, cita em seu artigo 6º que “na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. Corroborando com esse documento, a resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos” que cita em seu documento no artigo 16 que,

[...] Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos [...].

Essas resoluções⁶ apresentam dentro do Estado de Direito as demandas da Educação do formar-se cidadão, cabendo a escola lidar com essa realidade complexa, mas necessária, que envolve as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais (SÃO PAULO, 2016). Além dessas legislações de âmbito Federal, podemos citar a Resolução SE nº 52 de 14 de agosto de 2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo a saber:

Conhecer os problemas e conflitos que afetam o convívio social (saúde, segurança, dependência química, educação para o trânsito, pluralidade cultural, ética, sustentabilidade ambiental, orientação

⁶ Outras resoluções importantes que constituem a importância da discussão de gênero e sexualidade nas escolas: Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de maio de 2012 que estabelece as “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”; a resolução CNE nº 2 de 30 de janeiro 2012 define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”; Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015 que estabelece “Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização”.

sexual, trabalho e consumo) e compreender como eles podem provocar preconceitos, manifestações de violência e impactos sociais, políticos, econômicos, ambientais e educacionais, reconhecendo a si mesmo como protagonista e agente transformador no âmbito de sua atuação profissional.

Sabemos também que diante da violência gerada nas escolas, motivada pela LGBTfobia, os corpos trans são os que mais sofrem, desde as mudanças corporais, a descoberta da identificação do seu gênero e sua afirmação com o seu nome social. Portanto, é um direito a transexuais usufruir do reconhecimento do nome social como apresenta a resolução SE 45, de 18 de agosto de 2014 (SÃO PAULO, 2014) que “Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação” do Estado de São Paulo, “como também de todo o processo de criação e vivência subjetiva que torna possível a construção das identidades pessoais e o desejo de serem reconhecidas por outro nome e outro gênero distinto do atribuído no nascimento”⁷.

Mesmo diante dessas resoluções e todo conhecimento já desenvolvido acima, ainda a temática gênero e sexualidade é visto como um tabu, enfrentando diversas críticas de alas conservadoras da sociedade. Cabe então aqui esclarecermos alguns pontos importantes sobre o limite do direito da família frente ao ensino escolar por estar claro a confusão que se faz entre o ensino formal (regulado pela LDB e a BNCC) e a educação informal (essa constituída de valores da sociedade e comunidade pertencente).

Um dos argumentos fundamentais por parte desses conservadores é invocar o artigo 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na qual afirma: “As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e **deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família**” (grifo nosso).

Todavia, fica evidente que interpretar essa passagem com o fato de que a família:

⁷ Documento orientador CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) nº 15 “Tratamento Nominal de discentes travestis e transexuais”. 2014. p. 8. (CGEB, 2014)

[...] possui direito individual de conformar tudo o que é ensinado ou debatido no meio escolar a seus próprios valores morais ou religiosos deveria soar como absurda, pois a pluralidade de concepções e modo de vida não apenas é protegida como valor constitucional [...], como um fato social autoevidente (PFDC/MPF, 2017)⁸.

Aqui cabe interpretarmos não parecer razoável supor que cada família possa interferir de modo unilateral no conteúdo pedagógico a ser ministrado nas escolas. Ora, se cada família resolvesse tomar tal atitude, o próprio ato de aprendizado coletivo seria esvaziado. A vontade unilateral de uma família não pode ser logicamente universalizada em razão da natureza indivisível do serviço prestado. Logo, a escola não se confunde com família e a discussão de valores e saberes não necessariamente se contrapõem com os valores familiares na esfera que são espaços diferentes, nos parecendo que a interpretação desse artigo supracitado está totalmente fora do contexto sobre os temas de gênero e sexualidade.

Como exposto por Ximenes:

A educação formal é constituída pelo sistema educativo com alto grau de institucionalização, estruturando-se cronológica e hierarquicamente em diferentes níveis, estendendo-se desde a educação infantil aos níveis mais elevados de ensino. [...]. Já a educação não-formal, também uma espécie de ensino estrutural, é toda atividade educativa organizada sistematicamente, fora do ensino oficial ofertado diretamente pelo Estado ou por ele regulado [...]. Já a educação informal, em sentido amplo, abrange todo processo formativo que envolva troca de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, que ocorre na sociedade, na comunidade e na família (XIMENES, 2016, p. 53-54).

Diante do exposto, compreende-se que a escola não pode ser refém do interesse unilateral de uma família, da qual não se confunde educação formal com a educação informal, ficando a educação formal

⁸ Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC/MPF). Nota Técnica nº 2/2017 PFDC de 15 de março de 2017.

encarregada do Estado de prover os conteúdos programáticos de acordo com suas diretrizes educacionais. O ECA no artigo 53 assegura aos pais ou responsáveis o direito de “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Compreende-se aqui a colocação do verbo “participar” referindo-se a uma discussão democrática e não uma imposição ou preferências de valores pessoais e/ou familiares e/ou religiosos.

Por fim, podemos verificar nos Princípios de Yogyakarta⁹, em seu segundo princípio, a defesa da implementação de

Todas as ações apropriadas, inclusive programas de educação e treinamento, com a perspectiva de eliminar atitudes ou comportamentos preconceituosos ou discriminatórios, relacionados à ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer orientação sexual, identidade de gênero ou expressão de gênero.

Finalizando a segunda parte, constatamos as inúmeras legislações que respaldam o trabalho do docente e da escola sobre a temática abordada nesse texto, a fim de, combatermos qualquer forma de preconceito e discriminação ao discente LGBTQIA+. A não discussão desses temas e uma não conscientização no âmbito escolar gera um grave obstáculo ao direito fundamental de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola como vimos nas pesquisas apresentadas no começo deste texto. Como podemos então promover de fato a escola para ser um lugar de todos e todas e acolher as diferenças apresentadas na nossa sociedade?

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Pensar sobre a prática da educação de gênero nas escolas perpassa diversas esferas, dentre elas a compreensão da equipe escolar para lidar com situações diversas e para muitos deles novas. Vários docentes se comportam com uma atitude de negação diante do fenômeno da homossexualidade na escola alegando que lá não existe homofobia, que não cabe a escola ter que

⁹ Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

lidar com essas questões de cunho pessoal ou até alegar que não há alunos LGBTQIA+ na escola.

Com certeza a escola é um dos espaços

[...] mais difíceis para ‘assumir’ sua condição homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muitas poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assuma, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 1999, p. 30).

Outras visões apresentadas são de uma hierarquia dos problemas da escola, deixando a homofobia em segundo plano ou ao assumir de fato que ela exista alega ser um assunto muito complexo, que a escola não está preparada, que os professores estão com foco em outros projetos, que é coisa da área da saúde e ficamos sempre no discurso e na prática nada (JUNQUEIRA, 2010). Como já elencado acima, faz parte sim do papel da escola abordar sobre essa temática e mais que informar é também conscientizar os discentes ao respeito do próximo. Mas não o respeito pelo respeito, mas amparado na legalidade de suas ações de desenvolver um espírito aberto e crítico e de reconhecimento de si no outro ao desenvolvimento da empatia.

Como diz Paulo Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”. Logo, cabe a educação e suas unidades escolares de trabalhar com esses temas com os discentes. A escola deve promover debates sobre a necessidade do respeito e de se respeitarem diante de orientações sexuais diferentes das consideradas “normais”. Reprimir comentários preconceituosos e discriminatórios entre os discentes e justificar o motivo de ser errado tal comentário. Convidar familiares e a comunidade para um bate-papo sobre a temática gênero e sexualidade na escola como ações que incluam discentes que se sintam excluídos.

Dentro do processo de conscientização é importante expor aos docentes a história do movimento feminista, pois foi ele que deu a possibilidade do movimento GLS, depois LGBT, e hoje LGBTQIA+ de surgir. Com o movimento feminista pode-se aprender sobre os malefícios do sexismo, androcentrismo e heterossexismo, além de outras formas de desigualdade.

Posteriormente, uma vez que, os docentes tenham compreendido o movimento, fazê-los compreender a reprodução das relações de gênero na organização social e na escola gera a possibilidade de emancipá-los para uma visão crítica e independente. Os docentes aptos para tal reflexão cabe a ele a promoção de projetos que incluam e emancipem os/as discentes. Precisamos deixar claro que para cada faixa etária haverá uma metodologia e uma atividade prática que corresponda com a formação cognitiva daquele discente.

Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) apresentam exemplos de ações pedagógicas pertinentes a realidade escolar que contribuam para um ambiente menos hostil e que possa de fato, de modo consciente e inconsciente, tornar a igualdade de gênero uma realidade. Os docentes precisam se atentar para a linguagem para que ela não tenha um teor que carregue valores machistas, sexistas, racistas e homofóbicas; Não realizar atividades que segreguem as crianças por sexo ou gênero; ter expectativas idênticas para meninos e meninas e não pré-julgar em virtude de “preferências naturais”; Incentivar a participação e a inclusão das meninas em áreas do conhecimento ditas masculinas (áreas das exatas, como: engenharias, computação, esportes ativos, etc) e vice-versa (como: artes, dança, pedagogia, enfermagem e etc).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil a escola diante dessas questões tratar sobre gênero e sexualidade, uma vez que, não fez parte da formação base do docente, mas que pode fazer parte da formação contínua do profissional. Como exposto no texto é mais que urgente a escola se adaptar a comunidade LGBTQIA+ que diariamente sofre agressões verbais, físicas, psicológicas e

simbólicas em um local onde elas deveriam se sentir acolhidas e respeitadas por ser uma instituição de ensino. A pauta é emergente e não podemos negligenciar a demanda. Discentes com suas orientações diferentes da hegemonia heterossexual a cada dia não suportam mais o fardo de esconder algo que lhes é natural.

Como que a escola está preparada para lidar com tais circunstâncias? Quais ações ela vem tomando para evitar esse tipo de violência? Promoções de campanhas anti LGBTfóbicas estão sendo feitas? A fomentação da participação do corpo docente em seminários e palestras sobre a temática de gênero e sexualidade tem ocorrido? Há realização de parcerias com movimento sociais que possam contribuir para o debate dentro da escola? Há modelos de representatividade que façam esses discentes não se sentirem excluídos pela cultura heteronormativa?

Portanto, mais que reflexões pedagógicas, são necessárias ações pedagógicas que ajudem a transformar o espaço escolar em um espaço inclusivo e integrante da realidade do aluno que o faz se sentir acolhido e veja a escola como fonte de informação e conscientização para que ele possa sair pelo mundo armado com as melhores ferramentas que a escola pode proporcionar: o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventude e sexualidade*. UNESCO Brasil, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. *Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censura*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Antropologia, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba, 2016.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária, 2009.

COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Tratamento nominal de discentes travestis e transexuais*. São Paulo, 2014. Documento Orientador CGEB nº. 15.

JUNQUEIRA, R. D. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!”: estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia*, v. 9, n. 1, 2010.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAZZON, J. A. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. [S.l.]: [S.n.], 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. Decisões judiciais, ações e pareceres contrários à tentativa de censura, em ambiente escolar, de conteúdos relacionados à sexualidade humana, à identidade de gênero e ao pluralismo de ideias e de concepções. *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 8-19, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 45, de 18 de agosto de 2014. Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 124, n. 154, p. 15, 19 ago. 2014. Caderno Poder Executivo, Seção I.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Legislações e regulamentações: relatório técnico acompanhamento das ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para educação em sexualidade, diversidade sexual e gênero: ano de 2013 até 2015*. São Paulo, 2016.

XIMENES, S. O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido?”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 53-54.

GRAMSCI, FEMINISMO E HEGEMONIA: UMA ANÁLISE

*Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos*¹

*Ana Cristina Franzin Yamashita*²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a elaboração original de Gramsci sobre temas relacionados de forma direta à hegemonia e, como desdobramento, aspectos que tangenciem o feminismo e o gênero. O objetivo é abordar prioritariamente elementos da sua produção carcerária nos *Cadernos Carcerários 21*³ e *22*⁴ (este último, conhecido como “Americanismo e

¹ Professor da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Unicamp. ORCID: 0000-0002-5542-2812.

² Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília.

³ Conforme a cronologia de Gianni Francioni (1984, p. 145), o *Caderno Carcerário 21* foi escrito provavelmente entre fevereiro e o final do ano de 1934. Trata-se de texto tipo “C” que tem como correspondente texto “A” o *Caderno Carcerário 3*. Sobre a tipologia dos textos “A”, “B”, “C” dos *Cadernos Carcerários*, consultar a nota de rodapé 2.

⁴ De acordo com a periodização de Gianni Francioni (1984, p. 145), o *Caderno Carcerário 22* foi escrito provavelmente entre fevereiro e março de 1934. Conforme a *Edição Crítica dos Cadernos Carcerários gramscianos* (GRAMSCI, 1975) organizada pela equipe de pesquisadores de Valentino Gerratana, os trechos a serem analisados neste texto do caderno referido são classificados como “C”, isto é, de segunda redação. De acordo com a classificação empregada em tal edição crítica, Gramsci teve textos de primeira redação, classificados como “A”, reescritos com ou sem alterações que foram catalogados como “C” e de redação única tipificados como “B”. Os trechos aqui analisados do *Caderno 22* tiveram sua versão “A” – de primeira redação - escrita no *Caderno 1*.

Fordismo”), aspectos biográficos relacionados ao tema, bem como das cartas também escritas na prisão. Justifica-se o escopo e o intento pretendidos em vista da necessidade de apresentar uma contribuição que apresente em termos teórico-metodológicos a categoria de hegemonia e a análise sobre o feminismo em termos mais rigorosos, resgatando as formulações originais do comunista italiano sobre o tema.

Assim, o artigo versará sobre dois pontos principais: uma análise à luz das formulações de Gramsci nos cadernos e cartas carcerários e algumas das interpretações mais relevantes nos temas do gênero e feminismo da literatura pertinente mais recente, apresentando aspectos elucidados a partir dos escritos originais de Gramsci. Fundamentalmente, a questão central deste texto é a seguinte: como se relaciona a perspectiva gramsciana da hegemonia com a elaboração do autor italiano sobre temas hoje classificados como pertencentes ao feminismo e à questão de gênero? Dois argumentos aqui são importantes. O primeiro dá conta de que o temário afim ao de gênero e ao feminismo é tratado por Gramsci como “questão sexual” em função do contexto altamente repressor e disciplinador da libido dos trabalhadores durante a emergência do fordismo no início do século XX, ponto que se relacionava fortemente à temática feminina. Como ressalta Galastri (2009, p. 8), objetivava-se inibir tudo aquilo que seria considerado mais danoso à energia nervosa de um trabalhador na sua rotina diária integral de trabalho mecanizado. Desta forma, o trabalhador teria que se postar sexualmente de forma monogâmica. Ainda assim, concorda-se, ao menos em parte, com o que ressalta Adam David Morton (2007, p. 114): as temáticas do gênero e do feminismo são inaccuradamente abordadas por Gramsci em 1932 como “questão sexual”⁵.

Em função dos limites de espaço e da delimitação para este texto, abordar-se-á na presente reflexão apenas os textos “C” dos cadernos carcerários sobre o tema do gênero e do feminismo. Todos os textos “B” e “C” da edição crítica organizada por Valentino Gerratana foram contemplados na edição organizada e traduzida por Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira (GRAMSCI, 2001 e 2002), que servirá de base majoritariamente para o texto ora apresentado para as traduções dos textos “C”, justamente aqueles que são contemplados nos *Cadernos Carcerários* organizados em 6 volumes e publicados no Brasil. A tradução de textos “A” não foi incluída na edição brasileira referida.

⁵ Para o enfoque pioneiro a respeito de gênero, consultar RUBIN, 1975. Para uma discussão substantiva das várias possibilidades de abordar a categoria em questão, consultar: (SCOTT, 1986). Não se pretende incorrer em anacronismo com o pensamento de Gramsci ao compatibilizar a categoria de gênero com seu aparato teórico-conceitual. Ao contrário, buscar-se-á mostrar mais adiante neste texto que seu pensamento possui aspectos metodológicos historicistas que justificam tal compatibilidade.

Isto se deve muito provavelmente por conta dos limites históricos, textuais, linguísticos e intelectuais do contexto de sua vida e de fontes da formação de seu pensamento, embora o termo “feminismo” apareça, nos *Cadernos Carcerários* seis vezes (GRAMSCI, 1975, p. 130, 902, 1792, 2160). Os significados presentes nas referências citadas aludem de forma irônica e pejorativa, contrária a qualquer perspectiva emancipadora da mulher, e a passagens da história italiana na unificação nacional e da literatura da península, sem maior profundidade e caráter sistemático, como se configura de resto em maior ou menor grau toda a escrita prisional gramsciana. Exemplificando com um dos trechos de ocorrência com sentido irônico, Gramsci se debruça sobre as análises de Pietro Tonelli sobre o papel das mulheres, entendendo exatamente o contrário do sentido do feminismo. A propósito de tal análise Gramsci (2001, p. 262) escreve: “[...] deve-se destacar a tendência antifeminista e ‘machista’ que “[...] deu lugar a desvios mórbidos, ‘feministas’ no sentido pejorativo da palavra” . Em que pese tal ressalva, é provável que Gramsci tenha preferido a expressão “questão sexual” para se diferenciar, por exemplo, dos enfoques por ele criticados. Gramsci não tratou de tal tema com fluência, dado o já ressaltado caráter fragmentário, inconcluso e assistemático de sua obra carcerária.

Em função de tais advertências, recorre-se a um recurso metodológico do próprio Gramsci, a “traducibilidade” ou “tradutibilidade” ou simplesmente “tradução” – sobre o qual será tratado mais adiante –, e far-se-á uma tradução contemporânea da “questão sexual” para o âmbito do feminismo e do gênero. Da mesma forma que Gramsci sustentou o historicismo de suas categorias – em sentido de dinamismo, conflito, transformação acuidade com a significação e ressignificação dos conceitos em face das inúmeras possibilidades de transformação em termos culturais, sociais históricos, etc - argumenta-se que o dinamismo histórico das lutas feministas - e do uso de tal terminologia – e do mesmo dinamismo para a construção social, cultural, histórica etc. de gênero justificariam sumariamente a abordagem aqui pretendida.

A hipótese a ser desenvolvida aponta uma contradição na obra carcerária gramsciana, considerando tanto seus cadernos como suas cartas.

Por um lado, a enorme amplitude da categoria de hegemonia na obra gramsciana permite a avaliação da necessidade da construção de uma nova visão de mundo que incluiria um novo papel e contexto social para as mulheres. Ponto, portanto, coerente com a sua visão de emancipação feminina. Mas por outro lado, possibilita, de certa forma, situar o próprio autor como partícipe da própria hegemonia que ele pretende superar na medida em que ele partilha juízos que, de certa forma, corroboram a visão de gênero dirigente sobre as mulheres. Ou seja, aquela perspectiva de uma hegemonia masculina, que vê o papel da mulher de maneira socialmente depreciativa, entre outros pontos correlatos. Com isto, não se pretende sugerir que este – o aspecto referente ao gênero - seja o único componente do viés gramsciano de hegemonia.

Na acepção gramsciana, entende-se a hegemonia como uma concepção dirigente de mundo a partir da sociedade civil⁶ por uma fração de classe, elite ou grupo combinando força e o predomínio do consenso nos âmbitos moral, intelectual, cultural, ético-político, econômico, social, ideológico etc.⁷ Na acepção gramsciana, há a unidade orgânica de força e consenso em diferentes graus em toda e qualquer ação política⁸ e em todos os contextos hegemônicos. Na hegemonia, em sua forma completa e plena, predomina o consenso, o caráter dirigente (GRAMSCI, 1975, p. 1578-1589). Como adverte Adam Morton (2007, p. 114), a categoria gramsciana de hegemonia filtra através das estruturas sociais aspectos referentes à economia, cultura, gênero, etnicidade, classe e ideologia. Estas seriam algumas das particularidades da definição gramsciana de modo geral. Ou seja, uma categoria de perspectiva múltipla, sem o predomínio de dimensões como a cultura ou a política ou a economia, válidas para se avaliá-la não de forma isolada. Uma perspectiva isolada da hegemonia serviria apenas como um recurso metodológico, didático em vista da totalidade orgânica dos aspectos que a compõe. Este caráter múltiplo e de

⁶ Sobre a unidade orgânica entre Estado e Sociedade Civil na acepção gramsciana, com a separação entre tais conceitos aceitável somente em uma perspectiva didática, metodológica, consulte-se: COUTINHO, 2007, p. 119-143; e BIANCHI, 2008, p. 173-190.

⁷ Sobre a formação do conceito de hegemonia no período juvenil e pré-carcerário do pensamento de Gramsci, consulte-se: DIAS (2000).

⁸ Ver a respeito: BIANCHI, 2008, p. 173-198.

significado variável da categoria de hegemonia se coaduna também com o recurso metodológico gramsciano que será explicado a seguir.

Metodologicamente e à luz de Gramsci, o principal aspecto a ser considerado na relação dos temas do gênero e do feminismo com a categoria de hegemonia é a “tradução” ou “tradutibilidade” ou “traducibilidade”. Metaforicamente, Gramsci compara a tradução a um prisma que, ao receber um raio de luz de um lado, refrata-o e produz, do outro lado, vários outros raios. Assim, o prisma representaria, metaforicamente, o conceito de hegemonia de Gramsci, que, ao receber a incidência de um “raio” – ou uma questão específica –, refrata-o, ou seja, o “traduz” em diversas outras questões, passíveis de análise sob o conceito de hegemonia. Ela consiste em recurso que trata a ressignificação das categorias, análises para as devidas particularidades culturais, históricas, sociais, sistemas filosóficos próprios e abordagens teóricas (GRAMSCI, 1975, p. 1428, 2268)⁹. Tal recurso é um ponto caro à elaboração gramsciana. Não somente tal ressignificação acompanha suas diferentes categorias – e hegemonia é um dos casos pertinentes à presente reflexão – como também a forma como recepcionou várias formulações originárias de fontes, autores e contextos teórico-práticos estranhos à sua interpretação do marxismo, como Pareto, Croce, Maquiavel, Sorel, Cuoco, Quinet e Guicciardini. Por outras palavras, toma-se a hegemonia como uma categoria de cunho historicista, coerente com as suas múltiplas possibilidades históricas, inclusive a de suas possíveis manifestações incompletas, como aquela de revolução passiva sobre a qual Gramsci tratou as questões femininas no contexto da nascente hegemonia norte-americana e com a sua própria abordagem de um historicismo

⁹ A “traducibilidade” seria, então, utilizada para evitar um anacronismo entre o pensamento de Gramsci e a categoria de gênero. Como já dito anteriormente na nota 3, o enfoque a respeito de gênero foi formulado, de forma pioneira, por Rubin (1975), em *The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex*. Através da “tradução” gramsciana como categoria metodológica, é possível compatibilizar as reflexões de Gramsci sobre a “Questão Sexual” com as temáticas relativas ao escopo do gênero e do feminismo, ou seja, ressignificá-las histórica e culturalmente como questão de gênero; muito embora as reflexões de Gramsci datem de décadas antes dos escritos de Rubin. A hegemonia de Gramsci é capaz de minuciar e expor estruturas políticas, sociais, culturais, ideológicas, classistas e também de gênero contidas em uma “única questão” (MORTON, 2007, p. 114), como teorias convencionais negligenciam ao tratar de hegemonia. Por isso mesmo, e muito embora o próprio Gramsci, assim como vários de seus contemporâneos marxistas, não fosse muito versado nas questões do feminismo de sua época (HOLUB, 1992, p. 189), é possível enxergar nas reflexões do comunista italiano ideias, mesmo que embrionárias, relativas ao que futuramente se constituiria como questão de gênero, ou pertencentes às correntes feministas.

absoluto. Além disso, Gramsci “traduziu” aspectos e análises incompatíveis com o marxismo de distintos autores para seu pensamento, produzindo um todo teórico-prático articulado, ainda que não sistemático, mas robustecido por uma perspectiva que evitava um ecletismo no seu quadro teórico mais amplo. É imperativo nesta reflexão buscar a tradução das questões de gênero para avançar na análise sobre o feminismo e ao gênero sob um viés gramsciano. Isto porque Gramsci não legou um pensamento sistemático sobre o tema na sua obra carcerária.

O texto percorrerá as seguintes etapas: uma caracterização da natureza histórica da categoria gramsciana de hegemonia e sua particularidade na análise do tema da etapa seguinte, qual seja, os temas do gênero e do feminismo em Gramsci sob a rubrica da “Questão Sexual” na sua trajetória e nos seus escritos e cartas. Posteriormente, uma conclusão com os principais argumentos e alguns temas para reflexões futuras.

O HISTORICISMO ABSOLUTO DA CATEGORIA GRAMSCIANA DE HEGEMONIA

Pensar e lutar por uma nova concepção de mundo emancipadora que encampe uma perspectiva feminista sem as tradicionais distinções de gênero sob uma certa ótica dita gramsciana remete a um par categorial recorrente nas interpretações ou no senso comum sobre o autor italiano: hegemonia e “contra-hegemonia”. A ressalva e as aspas são justificáveis a partir de alguns argumentos desenvolvidos a seguir.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a complexa natureza das categorias de Gramsci em termos de uma enorme diversidade histórica ou aquilo que permeia boa parte da sua discussão, por outras palavras, o “historicismo absoluto” (GRAMSCI, 1975).

Neste sentido, reduzir o temário da hegemonia a uma antinomia simples seria incongruente com a riqueza que o conceito pode assumir em miríade de distintas apresentações históricas. Ademais, não há na obra carcerária e pré-carcerária gramsciana a categoria de “contra-hegemonia”. Não se trata de sustentar que não se pode tratar de “contra-hegemonia”. O cerne da questão reside na perspectiva metodológica. Por outras palavras,

o ponto não enfrentado pelos intérpretes que se valem da categoria de “contra-hegemonia” é discutir critérios históricos, sociais, culturais que permitam traduzir em chave gramsciana a hegemonia em tais termos.

Outra ressalva significativa na mesma direção contempla o entendimento de que, na diversidade de suas apresentações, a hegemonia está presente em todos os conflitos e ações políticas. Todas as ações nos distintos contextos políticos são aspirantes à consecução ou à manutenção da hegemonia, quando esta última situação for efetivamente o caso. Portanto, seria até redundante mencionar uma “contra-hegemonia”. Mesmo que o indivíduo, grupo, fração de classe ou elite não hegemônica anseie pela hegemonia no momento da ação ou do conflito¹⁰.

Em não havendo um único padrão no que concerne à hegemonia, as várias possibilidades apontariam para formas plenas, em que há força e predomínio do consenso, e formas incompletas, dotadas de menos consenso e mais força. Não há uma fórmula única.

Uma das possibilidades de uma hegemonia incompleta seria uma das categorias mais importantes e complexas dos *Cadernos Carcerários*, a revolução passiva. Tal categoria aparece em três contextos históricos distintos nos *Cadernos Carcerários* com também diferentes ênfases e significados. Ela se refere ao processo histórico posterior à Revolução Francesa na sua fase jacobina, ao processo histórico italiano que envolve o *Risorgimento*, a unificação italiana tardia até o fascismo italiano e à nascente hegemonia norte-americana nos anos 1930. Tal hegemonia estadunidense no seu nascedouro é o contexto mais amplo no qual Gramsci discute “a questão sexual” (GRAMSCI, 2001, p. 239-282).

O exercício normal da hegemonia possui o predomínio do consenso sem prescindir do vínculo orgânico com a força para a direção através da sociedade civil por um grupo ou fração de classe. Uma forma incompleta de hegemonia no que diz respeito à revolução passiva se caracteriza pelo predomínio da força e um processo no qual há a direção da sociedade civil e sim um significativo processo em que predominam a coerção e o

¹⁰ A provável razão da popularização deste conceito está associada ao seu uso pioneiro nos anos 1970 pelo crítico literário Raymond Williams (WILLIAMS, 1977, p. 116). O uso entre aspas pelos motivos já arrolados – como o faz Adam David Morton (2007, p. 92, 95 e 97) – é assim justificado.

Estado. Há um processo de transformação em que algumas concessões são feitas a demandas de classes e grupos subalternos, com a cooptação de alguns setores destes mesmos grupos e classes sem, no entanto, lhe dar qualquer protagonismo no processo político. Ao contrário, a revolução passiva é normalmente marcada por acordos entre novas e velhas classes dominantes que pautam o processo político com transformações de caráter passivizador.

O aspecto paradoxal da revolução passiva é justamente o seu caráter de transformação e de restauração, de revolução e de passivização. Não há o protagonismo dos grupos e classes subalternos neste processo, que ficam à margem do processo decisório e político. Há sim um processo de modernização conservadora, retomando o dizer de Carlos Nelson Coutinho (2005, p. 226)¹¹.

Mostremos a partir de agora o nexos entre a análise gramsciana de revolução passiva com o tema da “questão sexual”.

A “QUESTÃO SEXUAL” NOS *CADERNOS CARCERÁRIOS* NO CONTEXTO DO AMERICANISMO E FORDISMO COMO HEGEMONIA INCOMPLETA

Expor em detalhes a nascente hegemonia norte-americana dos anos 1930 como revolução passiva sob as lentes gramscianas demandaria muito espaço e iria além do escopo planejado deste texto. Importa expor seus principais nexos com a “questão sexual”, tema que deve demandar maior atenção neste tópico.

Toda análise gramsciana em termos de uma revolução passiva é um processo histórico e não somente um momento pontual. Assim como todas as avaliações de processos hegemônicos de um Estado, vai além da mera consideração da importância econômica e militar do Estado referido e analisa as relações sociais fundamentais atinentes a tal processo. Para usar uma expressão do léxico gramsciano, analisa as relações moleculares do processo histórico em questão.

¹¹ Para definição e discussão mais detalhada da categoria gramsciana de revolução passiva, consultar: BIANCHI, 2008, p. 253-297 e 2013; e COUTINHO, 2007, p. 196-202.

Importa explicar que o americanismo (a hegemonia nascente em questão) é termo que designa a sua forma e o fordismo é seu conteúdo, como sustenta Giorgio Baratta (2004, p. 154-155). O fordismo é muito mais que um modelo de gestão. Sumariamente, trata-se de um modo de vida destinado a disciplinar a vida para o trabalho na sociedade norte-americana. Gramsci constata e analisa sua criação e sua nascente ampliação como uma verdadeira concepção de mundo, uma forma hegemônica, ainda que incompleta. Inicialmente um processo dotado de consenso – na medida em busca persuadir operários para o novo modelo com salários mais elevados, diversos direitos sociais, hábil propaganda ideológica e política fazendo-o poupar para consumir, regerar sua vida sexual e em outros aspectos, cultivar horta em casa para fins de economizar, tudo sob a supervisão de assistentes sociais visitantes nos domicílios – e força – a destruição do sindicato de base territorial e toda uma série de proibicionismos; entre eles, aqueles relacionados à bebida alcoólica (GRAMSCI, 2001, p. 247). O primado da busca da disciplina e da força caracteriza também este processo como uma revolução passiva.

Em resumo, como explica Giorgio Baratta (2004, p. 170-171, destaques no original), citando diversos trechos de Gramsci do *Caderno 22*:

Graças à dupla *racionalidade* da ‘composição demográfica’ e do modo *material* de produção (fordismo), a sociedade de massa é caracterizada nos Estados Unidos por uma situação totalmente inédita nas relações entre economia e hegemonia: ‘A hegemonia nasce na fábrica... a *estrutura* domina mais imediatamente as superestruturas e estas são racionalizadas (simplificadas e diminuídas de número [...]). É esta a grande originalidade americana, que produz decisivas conseqüências em diversos níveis, em particular: a) um novo tipo “humano”, no qual se expressa ‘a finalidade da sociedade americana: desenvolver no trabalhador, ao máximo grau, atitudes mecânicas e automáticas, quebrar o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador e reduzir as operações ao mero aspecto físico maquinal’, cuja *caricatura* é sintetizada pela frase de Taylor a respeito do “gorila amestrado [...]”; b) um certo tipo de Estado, como ‘Estado liberal...

no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como *sociedade* civil, pelo próprio desenvolvimento histórico, ao regime de concentração industrial e do monopólio [...] e que, justamente por isso, confere ‘ao sistema capitalista uma função de destaque’, diretamente, e portanto economicamente, ao Estado (economia programática) [...]; c) invasão do industrialismo, ou seja, de um espírito ‘público’ e ‘standardizado’, sobre áreas e territórios da vida social (sociedade civil) e individual, cujo caráter íntimo ou privado ou ‘espiritual’ se costumava defender, pelo menos ideologicamente.

Em tal contexto, Gramsci menciona o ideal estético e modelo de mulher como “reprodutora” e “brinquedo” (GRAMSCI, 2001, p. 250). Menciona também o “tráfico legal de mulheres”, a mentalidade de prostituição para as classes altas por oposição à rígida disciplina dos instintos sexuais e do fortalecimento da família no caso dos trabalhadores. Além disso, Gramsci lembra os concursos de beleza, que mobilizam a atenção de milhares de mulheres inclusive na Itália fascista (GRAMSCI, 2001, p. 264-270).

Em tal quadro, a título de conclusão deste tópico, a transformação da condição feminina vai muito além de qualquer iniciativa no âmbito legislativo ou iniciativa congênere. Requer a transformação da hegemonia em sentido profundo, o que Gramsci denomina de perspectiva ético-civil. Neste sentido, Gramsci analisa a necessidade de tal nova hegemonia e, como contraponto, a situação feminina em vista da nascente hegemonia fordista:

A mais importante questão ético-civil ligada à questão sexual é a da formação de uma nova personalidade feminina: enquanto a mulher não tiver alcançado não apenas uma real independência em face do homem, mas também um novo modo de conceber a si mesma e a seu papel nas relações sexuais, a questão sexual continuará repleta de aspectos mórbidos e será preciso ter cautela em qualquer inovação legislativa. Toda crise de coerção unilateral no campo sexual traz consigo um desregramento ‘romântico’, que pode ser agravado pela abolição da prostituição legal e organizada. Todos estes elementos complicam e tornam difícil qualquer

regulamentação do fato sexual e qualquer tentativa de criar uma nova ética sexual adequada aos métodos de produção e de trabalho. Por outro lado, é necessário encaminhar esta regulamentação e a criação de uma nova ética. Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessavam pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de ‘puritanismo’ assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (GRAMSCI, 2001, p. 251-252).

Passemos ao tema do feminismo no *Caderno Carcerário 21*.

O FEMINISMO NO *CADERNO 21* E NAS CARTAS CARCERÁRIAS

O temário da emancipação feminina incide sobre o *Caderno Carcerário 21*, revelando antecedentes da atividade militante pré-carcerária de Gramsci, que em meados de 1917 começava a extrapolar os limites da sala de redação da imprensa do Partido Socialista Italiano. Gramsci passou neste período ao papel de promotor de cultura entre os operários. Como revela Giuseppe Fiori (1979, p. 131), considerado o principal biógrafo de Gramsci, que cita um de seus textos:

Companheiros de militância política salientarão posteriormente como dado importante da personalidade de Gramsci esta sua vocação a propaganda das idéias e darão estímulo que dele provinha para que se estudasse, aprofundasse os problemas com método. Gramsci não tinha encargos de direção na seção socialista. De simples militante e jornalista de partido, passou a fazer conferências na periferia de Turim. [...] Uma página de história, um livro recém-publicado, uma peça teatral, tudo lhe fornecia elementos para difundir idéias novas. Em março de 1917 foi apresentada a peça *Casa de Boneca*, no Carignano, com Emma Gramática. Na fria reação do público às vicissitudes de Nora Helmar, que enganada pelo marido o abandona, Gramsci entreviu a revolta do macho latino contra um costume certamente mais avançado, ‘através do

qual a mulher e o homem não são mais apenas músculos, nervos e epiderme, mas essencialmente espírito; onde a família não é mais apenas uma instituição econômica, mas especialmente um mundo moral que se completa pela íntima fusão de duas almas que se encontram uma na outra aquilo que falta a cada uma individualmente; onde a mulher não é somente a fêmea que nutre os recém-nascidos e sente por eles um amor feito de espasmos da carne e sobressaltos de sangue mas é também uma criatura humana por si, que tem consciência de si, que tem necessidades interiores, que tem uma personalidade humana toda sua...' Foi sobre este tema que, em maio de 1917, Gramsci profere uma conferência para o grupo feminino de Borgo Campidoglio.

O trecho em questão retrata várias das experiências de Gramsci como militante que se dedicou a sua concepção de emancipação feminina, dentre várias outras iniciativas para promover um trabalho, usando seu léxico, de “reforma moral e intelectual” entre as classes e grupos menos abastados de Turim. A já citada experiência com a peça teatral *Casa de Boneca* de Ibsen, o seu papel na formação de ideias e da cultura e sua moral contrária aos padrões hegemônicos e identificados com o agrado popular, fazendo associação com a “catarse”. Tal categoria gramsciana (GRAMSCI, 1975, p. 1244) se refere à formação de uma nova consciência, de um novo momento ético-político no qual o homem supera seu caráter passivo, tomando novas iniciativas e constituindo uma nova hegemonia. A peça teatral referida é assim lembrada pelo comunista sardo:

No campo do teatro pode-se observar como toda uma série de dramaturgos, de grande valor literário, pode agradar muitíssimo também ao público popular: *Casa de boneca*, de Ibsen, agrada muito ao povo das cidades, na medida em que os sentimentos representados e a tendência moral do autor encontram uma profunda ressonância na psicologia popular. E, de resto, não poderia ser outra coisa o chamado *teatro de ideias*, ou seja, a representação de paixões ligadas aos costumes com soluções dramáticas que representem uma ‘catarse’ progressista, que representem o drama da parcela moralmente mais avançada de uma sociedade e que expressem o desenvolvimento histórico imanente aos próprios costumes existentes. Estas paixões e este drama, contudo, devem

ser representados e não desenvolvidos como uma tese, como um discurso de propaganda; isto é, o autor deve viver no mundo real, com todas as suas exigências contraditórias, e não expressar sentimentos absorvidos apenas nos livros. (GRAMSCI, 2002, p. 48, destaques no original).

As suas posições também são encontradas em uma carta em particular escrita na prisão em 4 de maio de 1931 e endereçada a sua irmã Teresina. Há um significativo trecho no qual Gramsci mostra preocupação com a sobrinha, Mea, apontando, as dificuldades enfrentadas desde tenra idade. Gramsci (2005b, p. 43) também critica tradicionais construções de gênero por vezes associadas às mulheres, como a “vivacidade de espírito” e “a bondade natural”, bem como a necessidade de educar o educador¹² para superar tais limites:

Recebi sua carta de 28 de abril. Creio que você e Grazietta se equivocaram completamente sobre o significado das observações que fiz sobre Mea. Em primeiro lugar, conheci Mea só em 1924, quando tinha uns poucos anos e certamente não sou capaz de julgar suas qualidades e a solidez destas qualidades. Em segundo lugar, e em geral, evito sempre avaliar quem quer que seja baseando-me no que se costuma chamar de ‘inteligência’, ‘bondade natural’, ‘vivacidade de espírito’, etc., porque sei que tais avaliações têm um alcance bem limitado e são enganosas. Mais do que todas estas coisas me parece importante a ‘força de vontade’, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância nos objetivos, e neste juízo levo em conta, mais do que criança, aqueles que orientam e têm o dever de fazer com que adquira tais hábitos, sem sacrificar sua espontaneidade. A opinião que formei, pelas palavras de Nannaro e de Carlo, é precisamente esta: no caso de Mea, todos vocês se descuidam de estimular a obtenção destas qualidades sólidas e fundamentais para seu futuro, não pensando que, mais tarde, a tarefa será mais difícil e talvez impossível. Vocês me parecem esquecer que hoje, em nosso país, as atividades femininas enfrentam condições muito desfavoráveis desde os primeiros anos de escola, como, por exemplo, a exclusão das meninas de muitas

¹² Sobre a abordagem gramsciana de educação, consultar: SOARES, 2000; SCHLESENER, 2014 e DEL ROIO, 2014.

bolsas de estudo, etc., de modo que é necessário, na concorrência, que as mulheres tenham qualidades superiores àquelas requeridas dos homens e uma dose maior de tenacidade e de perseverança. É evidente que minhas observações se dirigiam não a Mea, mas a quem a educa e dirige; neste caso, mas do que nunca, me parece que o educador é que deve ser educado.

Voltemos a atenção para o epistolário prisional gramsciano no que tange aos pontos que corroboram o viés tradicional de gênero sobre as mulheres.

GRAMSCI E A HEGEMONIA MASCULINA NAS *CARTAS CARCERÁRIAS*

O caráter humano e contraditório da concretude e da história não poderiam jamais deixar Gramsci na posição de um “profeta infalível”. Neste sentido, há passagens em suas cartas na prisão que são contraditórias em relação a suas posições de uma nova hegemonia coerente com a emancipação feminina. Como é amplamente sabido através de sua mais conceituada biografia (FIORI, 1979), sua condição na prisão era muito ruim e sua saúde piorava sensivelmente. Além, é claro, de estar privado de seus amigos, companheiros de militância e familiares, como a mulher Giulia, os filhos Délío e Giuliano. Este último, nascido após o seu aprisionamento e a quem jamais veio a conhecer, até em função também de sua morte ocorrer logo após a concessão de sua liberdade condicional em 1937. Giulia Schucht, a companheira de Gramsci, violinista de nacionalidade soviética e fugitiva para seu país de origem após o advento do fascismo, era pouquíssimo presente nas cartas em função de doença nervosa da qual era acometida. Isto proporcionava contato mais constante no epistolário com sua cunhada, Tatiana Schucht, e que também sempre ia à Itália interceder em seu favor. Contudo, isto tudo não isenta Gramsci de crítica.

Uma carta datada de 26 de março de 1927 e endereçada a Tatiana contem a seguinte passagem:

Você, como todas as mulheres em geral, tem muita imaginação e pouca fantasia; e mais, a imaginação em você (como nas mulheres em geral) age num só sentido, no sentido que chamaria (veja-a dar um pulo)... protetor dos animais, vegetariano, próprio das enfermeiras: as mulheres são líricas (para usar um tom mais elevado), mas não são dramáticas. Imaginam a vida dos outros (até mesmo dos filhos) unicamente do ponto de vista da dor animal, mas não sabem recriar com a fantasia toda a vida de uma outra pessoa, em seu conjunto, em todos os seus aspectos. (Veja que faço uma constatação, não um julgamento, nem ousou deduzir conseqüências para o futuro; descrevo o que existe hoje). Eis aonde queria chegar. Você sabe que estou aqui, na prisão, num espaço limitado, no qual devem me faltar muitas coisas; e pensa no banho, nos insetos, na roupa de baixo, etc. Se lhe escrevesse que me falta uma pasta de dente especial, por exemplo, certamente você seria capaz de revirar Roma de cima abaixo, de esquecer o almoço e o jantar, de ficar febril; tenho certeza disso. No entanto, você me escreve anunciando uma carta de Giulia; depois volta a me escrever anunciando uma outra; depois recebo uma carta sua (e suas cartas me são muito caras), mas não recebo as cartas de Giulia e ainda não as recebi. (GRAMSCI, 2005a, p. 152).

Note-se que as generalizações sobre os seres humanos criticadas na carta endereçada à irmã Teresina – já citada – aparecem aqui em certo cunho depreciativo sobre as mulheres, ressaltando ser esta carta anterior cronologicamente àquela. O próprio entendimento do dinamismo histórico de aspectos componentes da hegemonia como visão de mundo se incompatibilizaria com tal juízo. Afinal, sob tal lógica, não se poderia conceber um ser humano dotado de uma natureza única, imutável e generalizadora para todo e qualquer período histórico.

Em carta posterior a Tatiana, de 23 de março de 1931, Gramsci (2005b, p. 30-31) evoca Cielo D'Alcamo, poeta da primeira metade do século XIII, citando os versos 31-32 de *Contrasto*, um diálogo poético entre um homem e sua mulher amada:

Mas Carlo me informou que você não botou nenhuma ordem em sua vida material: come quando bem entende e às vezes esquece, etc. Isto me parece um procedimento errado de sua parte, já que estava resolvida a regular sua alimentação para fazer uma reserva física de forças que lhe permitisse viajar até Moscou. Eu tinha acreditado em suas promessas e agora lamento ter acreditado em você; quer dizer que fui ingênuo, ingênuo como um dos primeiros poetas italianos, que escreveu: São muitas as mulheres que têm a cabeça dura, Mas a palavra do homem as domina e censura.

Por fim, mas não menos importante, uma carta a sua companheira Giulia de 28 de novembro de 1932 na qual menciona o filho Giuliano (Julik), com o seguinte teor:

Li com interesse suas observações sobre o espelho e sobre Julik, que gosta de se observar, mas meu interesse foi suscitado pelo fato de que seu argumento é ingênuo e candidamente 'feminino'. A verdadeira quintessência da feminilidade. Porque ver no espelho só um instrumento de narcisismo é próprio só das mulheres. Eu sempre tive um espelho; caso contrário, como poderia me barbear? Suas observações estão erradas de cabo a rabo e indicam um modo de pensar atrasado, anacrônico e... terrivelmente perigoso. Com este seu mesmo estado de espírito, negativo e puramente reativo a certas degenerações psicológicas, o operário quebra a máquina, o funcionário faz o serviço de qualquer jeito, etc. Parece que não há nada errado (pelo contrário) se Julik não quer meias furadas. Por que deixar as meias furadas, se é possível remendar? Parece-me que você confunde os meios com o fim, não sabe adequar os meios aos fins, isto é, não sabe quais são seus fins práticos, imediatos, dispostos em cadeia de modo a passar de um elo a outro, progressivamente. Há sempre um fundo 'genebrino' em seu espírito, e este fundo é a causa considerável de seu mal-estar psíquico e também, portanto, de seus males físicos. Há algo contraditório em seu íntimo, um dilaceramento, que você não consegue sanar, entre a teoria e a prática, entre o consciente e o instintivo. Não acha? (GRAMSCI, 2005b, p. 268).

A associação proposta por Gramsci como própria das mulheres – aquela de olhar-se no espelho como parte do nexo de um raciocínio equivocado e fora da realidade (“genebrino” talvez se referindo às idealizações de Rousseau) – que reforça uma construção de gênero que em nada se assemelha às proposições emancipadoras da mulher formuladas por Gramsci. Os pontos característicos das mulheres na proposição de Gramsci acima reproduzida reforçam, assim como outros trechos citados neste item, os aspectos de gênero da hegemonia existente que inclui em tal concepção de mundo, entre outros pontos, um papel mórbido (para usar o linguajar gramsciano). Confinar certas características às mulheres, como sugere Gramsci, depõe contra, entre outros pontos, seu historicismo absoluto que primaria pela caracterização social e concreta das mulheres.

O conteúdo das cartas carcerárias evidencia uma realidade destoante das ideias propostas por Gramsci sobre a “Questão Sexual” e a importância da liberdade feminina para uma nova hegemonia. A relação entre o autor italiano e as irmãs Schucht, revelada pelas cartas – e também por aquelas de Tatiana e Giulia recebidas e não publicadas, conforme a análise de Teresa de Lauretis (1987, p. 86) -, é incompatível com o proposto pelo próprio autor no *Caderno 21*. Isto porque, Gramsci, embora demonstrasse preocupação com questões referentes ao gênero, se submeteu à hegemonia masculina que criticava. Por esse motivo, as mulheres em sua vida assumiram apenas papéis e personalidades cabíveis às mulheres ocidentais da época. Eugenia, a mais velha, desempenhou o papel masculino de ativista político e chefe de família ao permanecer em terras soviéticas e cuidar da caçula enferma. Tatiana incorporou a mística feminina da caridade ao dedicar e sacrificar 12 anos de sua vida a Gramsci. A Giulia restou o papel de abnegação e loucura. Para as três irmãs Schucht, Gramsci se transformou no centro de seus mundos emocionais e representou o perfeito modelo patriarcal da hegemonia vigente (LAURETIS, 1987, p. 87-89).

Fica nítido, assim, que a vida privada de Gramsci, exposta nas cartas carcerárias desprezadas pela historiografia oficial (LAURETIS, 1987, p. 86), contradizia o que o próprio autor propunha sobre a “Questão Sexual” no *Caderno 21* sobre a importância fundamental da questão feminina na construção de uma nova perspectiva ético-civil. Por submeter-se à

hegemonia masculina, embora a criticasse, Gramsci reproduz um viés de gênero incoerente com a sua proposição alternativa de uma nova hegemonia das classes e grupos subalternos, com um novo papel destinado à mulher aí incluso.

Feitas tais análises, passar-se-á às reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto foi explorado o argumento de que na obra carcerária gramsciana são encontradas as proposições contraditórias entre si da proposição de uma nova hegemonia ou concepção de mundo que inclui a emancipação feminina e a emissão de juízos que reforçam as tradicionais construções de gênero no contexto de uma hegemonia masculina.

Conforme ressalta Adam Morton (2007, p. 35), a contribuição de Gramsci não pode prescindir de sua falibilidade e humanidade e tampouco o nosso autor pode ser visto como uma espécie de profeta. Os limites de sua obra foram por ele mesmo manifestados, uma vez que tinha a intenção de revisar profundamente seus escritos carcerários. Considerando seu efetivo legado, vários temas não foram sistematizados e completados, entre eles o tópico da “questão sexual”.

Ao mesmo tempo em que tal incompletude encerra dificuldades e limites, ela pode expressar também um enorme potencial se se considerar as possibilidades de aplicação das categorias gramscianas com os devidos cuidados metodológicos. Neste caso, remete-se ao tema da tradução gramsciana. Pode-se e deve-se pensar as incompletudes e lacunas referentes a tais limites à luz de tal recurso metodológico refletido pelo próprio Gramsci. Inclusive com vistas à formulação a respeito da particularidade feminina tanto na avaliação histórica quanto na proposição de uma hegemonia emancipadora dos grupos e classes subalternos que coloque em especial relevo as mulheres.

No mais, aprofundar o caráter da formulação gramsciana sobre a “questão sexual” demandaria não somente uma análise mais pormenorizada

de suas notas de seus cadernos, como também as fontes e contexto histórico que levaram Gramsci a refletir em tais termos sobre o tema em pauta.

REFERÊNCIAS

- BARATTA, G. *As rosas e os cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BIANCHI, Á. *O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.
- BIANCHI, Á. Revolução passiva: o pretérito do futuro. In: BIANCHI, Á. *Arqueomarxismo: comentários sobre o pensamento socialista*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-185.
- COUTINHO, C. N. A ‘imagem do Brasil’ na obra de Caio Prado Júnior. In: COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 221-241.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DEL ROIO, M. A educação como forma de reprodução da hegemonia e seu avesso. In: SCHLESENER, A. H. (org.). *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014. p. 137-164.
- DIAS, E. F. *Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- FIORI, G. *A vida de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRANCIONI, G. *L’Officina Gramsciana: ipotesi sulla struttura del “Quaderni del carcere”*. Nápoles: Bibliopolis, 1984.
- GALASTRI, L. O. Breves considerações sobre a questão sexual em Gramsci e Marcuse. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, 3., 2009, Marília. *Anais [...]* Marília: UNESP, 2008/2009. v. 1, p. 1-18.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere (1926-1930)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v. 1
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere (1931-1937)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. v. 2
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

HOLUB, R. In lieu of a conclusion: Gramsci, feminism, Foucault. *In: HOLUB, R. Antonio Gramsci: beyond marxism and postmodernism.* New York: Routledge, 1992. p. 185-197.

LAURETIS, T. Gramsci notwithstanding: Or, the Left Hand of History. *In: LAURETIS, T. (org.). Technologies of gender: essays on theory, film and fiction.* London: Macmillan, 1987. p. 84-94.

MORTON, A. D. *Unravelling Gramsci: hegemony and passive revolution in the global political economy.* London: Pluto Press, 2007.

RUBIN, G. The traffic in women: notes on the “Political Economy” of sex. *In: REITER, R. R. Toward an anthropology of women.* New York: Montly Review, 1975. p. 157-210.

SCHLESENER, A. H. (org.). *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci.* Curitiba: UTP, 2014.

SCOTT, J. W. Gender as a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Oxford, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, Dec. 1986.

SOARES, R. *Gramsci, o Estado e a escola.* Ijuí: Unijuí, 2000.

WILLIAMS, R. *Marxism and literature.* Oxford: Oxford University Press, 1977.

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DO ETERNO FEMININO DE SIMONE DE BEAUVOIR

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli

Daniele Aparecida Russo

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Sandra Aparecida Pires Franco

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Propomos uma leitura do discurso de Simone de Beauvoir, escritora e filósofa francesa, levando em consideração a relação dialógica com os discursos da sociedade. Sob a ótica da filosofia da linguagem objetivamos perscrutar o modo como essa relação se engendra dentro do campo da contraposição ao discurso patriarcal de que: “mulher é pra reproduzir”, “mulher é inferior ao homem”, “mulher é sexo frágil”, tendo em vista que o feminismo vai dizer: “mulher é pra ser o que ela quiser”; mulher é igual ao homem (e por isso os direitos precisam ser iguais); “mulher é sexo forte”.

Imersos na sociedade, neste diálogo, neste embate de forças, há negação do enunciado dominador e proposição de outro. Resultado da própria história da humanidade, há negação da própria existência pelas mulheres que procuram repetir as tarefas feitas por suas avós e mães. Ainda hoje, muitos serviços são exclusivos de homem e outros destinados apenas as mulheres. Isso mostra como o discurso do sexo frágil se aplica às práticas sociais de assimilações e/ou referências (várias) que afluem para edificar a ossatura de seu perfil de “subjugada”.

Na esteira da filosofia da linguagem, as relações dialógicas consideram o sujeito discursivo como imerso no dinamismo da troca verbal. Sendo assim, a dialogia assume, explícita ou implicitamente, a voz de outrem. As relações dialógicas acontecem entre sujeitos que, segundo Bakhtin (2003, p. 289), posiciona a voz do falante individual em uma “situação concreta da comunicação discursiva”.

Cumpre, neste momento, para entendermos a ligação de Simone de Beauvoir com o dialogismo, alinhar um percurso que nos leve a conhecer, as confluências que perfilam o diálogo, mediante o que a autora diz no livro *O segundo sexo*: “Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também explicá-la pelo ‘eterno feminino’ e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher?” (BEAUVOIR, 1970, v. 1, p. 9).

Ora, diante dessa exposição, cabe-nos adentrar um pouco mais num extrato da história de Simone de Beauvoir, a fim de melhor entendermos suas proferições tanto na vida quanto nas obras. Primeiramente, apresentaremos a biografia e os principais aspectos da obra *O segundo sexo* (1970) de Beauvoir. No segundo momento, as analisaremos sob a teoria da filosofia da linguagem como forma de refletir sobre suas contribuições imersas na dialogia da vida.

APRESENTANDO A INTERLOCUTORA SIMONE DE BEAUVOIR

Os poetas serão! Quando for abolida a servidão infinita da mulher, quando ela viver para ela e por ela, tendo-lhe o homem dado baixa – até agora abominável –, ela também será poeta! A mulher encontrará o desconhecido! Divergirão dos nossos os seus mundos de ideias? Ela descobrirá coisas estranhas, insondáveis, repugnantes, deliciosas, tomá-las-emos e compreenderemos. (BEAUVOIR, 1970, p. 500).

Simone de Beauvoir foi poeta e com seus escritos literários anunciou, denunciou e militou em favor da mulher. Ao perscrutar um ajuntamento de leituras biográficas, de guardas de livros e outras informações de enciclopédias livres (BEAUVOIR, 2020), é possível dizer que Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir, conhecida como Simone de Beauvoir, foi uma intelectual com audácia e à frente de seu tempo, figura importante e polêmica no século XX.

A situação social, cultural e política em que Beauvoir viveu foi pós Revolução Francesa em que os ideais políticos, apesar dos seus limites, abalaram a hegemonia monárquica européia e durante um bom tempo, a França se tornou um sinônimo de vanguarda e experimentalismo que transformou a sua capital, Paris, na histórica Cidade Luz. Além disso, a influência da cultura francesa alcançou tal ponto, que, nas primeiras décadas do século XX, a importação de seus modismos e costumes teve amplo espaço pelo mundo.

Na luta pela igualdade de gênero, a escritora fez parte da filosofia existencialista francesa contemporânea e deu nova roupagem ao existencialismo. Foi ativista política, feminista, professora, memorialista e teórica social francesa. Podemos dizer que as teorias da personagem em questão, apesar de bastante polêmicas para aquela época, ainda estão em pauta nos nossos dias.

Nasceu em 09 de janeiro de 1908, e morreu no dia 14 de março de 1967, em Paris, na França. Filha mais velha de Françoise Brasseur, costureira, e de Georges Bertrand de Beauvoir, advogado. O avô era

banqueiro, mas decretou falência e levou toda a família da alta burguesia a conhecer os caminhos mais pobres. Assim, o genitor de Simone de Beauvoir presume que apenas os estudos e o sucesso acadêmico poderiam dar às filhas melhores condições sociais do que aquela a que o avô havia deixado, já que não tinha um dote para o casamento. Simone e a irmã mais nova estudaram em uma escola católica para meninas e lá a feminista conheceu a sua melhor amiga, Élisabeth Lacoïn, a Zazá.

Aos quinze anos de idade, Simone decidiu ser escritora e já possuiu um jornal onde manifestou sua luta pela liberdade. Fez curso de Filosofia e conheceu os jovens Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e René Maheu na Universidade de Paris (Sorbonne). Escreveu a obra *Mémoires d'une jeune fille rangée*, em 1958, (Memórias de uma moça bem comportada) em homenagem à amiga falecida em 1929, em que afirmou ter havido “um assassinato disfarçado”, uma vez que a autora considerava que a moral burguesa foi, de certa forma, a responsável pela morte da amiga.

Beauvoir foi nomeada para dar aulas de Filosofia em Marseille e, em 1936, voltou à cidade de Paris para lecionar no Lycée Molière. Teve um relacionamento conturbado com Jean-Paul Sartre, mas não se casou, pois, segundo ela, vivia relacionamentos abertos. Porém, a autora foi sepultada no mesmo túmulo de Sartre no *Cimetière du Montparnasse*.

Diante da breve contextualização da vida de Beauvoir, seguimos com discussão proposta acerca das relações dialógicas na constituição do discurso do “eterno feminino” de Simone de Beauvoir, em que *flashes* de sua vida e obra são enunciados vivos na busca pela liberdade, emancipação financeira e social como mulher que lutava pela igualdade de gênero, um discurso tão pronunciado em nosso tempo.

SIMONE DE BEAUVOIR E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: VIDA E OBRA REFLETIDAS E REFRAZADAS NOS DISCURSOS ATUAIS

Para compreendermos o diálogo de Beauvoir conosco, entre cronotopias diferentes, vamos penetrar no segredo dos seus enunciados fazendo uma viagem, ora pelo primeiro, ora pelo segundo volume e vice-

versa, do livro *O segundo Sexo*, publicado em 1949, o qual, inclusive, já começa provocando o leitor com o título. Por que *O segundo sexo*? O que há por detrás desse discurso? Quais são as vozes que gritam e pedem socorro? São muitas as questões a serem refletidas e analisadas. Volochinov (2017) e Bakhtin (2011) nos ajudarão neste diálogo. Beauvoir não monologa, mas dialoga com o leitor. Nesta relação dialógica, o leitor atual, mesmo em cronotopia diferente, tem atitude responsiva diante dos enunciados de Beauvoit. Enunciados estes encharcados de vida refletida e refratada em suas obras.

A autora revelou na arte a realidade vivida de uma época em que as mulheres eram silenciadas nas diversas instâncias da sociedade. Realidade esta que ainda arrasta seus tentáculos por toda a humanidade, mais fortemente em alguns países e menos em outros. A obra é densa com diálogos provocativos que nos fazem sair e adentrar nossas próprias sombras seja feminina ou masculina e tudo perpassa a existência humana. Por que e para que estamos aqui? Qual a nossa contribuição para que todos ocupem igualmente o primeiro lugar, “o primeiro sexo”? Diante da afirmação que “todo texto, escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos” (PONZIO, 2016, p. 102), conduzimos a discussão

Beauvoir, no segundo volume da obra *O segundo sexo*, (19, p. 9), insere a sua famosa e polêmica frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. No primeiro volume, ela argumenta contra a existência de uma essência feminina, visto que as vivências é que possibilitam o “tornar-se mulher”, e, basicamente, pelas vivências o sujeito constitui-se em alteridade com o outro. O “eu” é constituído pelo outro: “eu para o outro e o eu para mim”. O “eu” apenas existe a partir da relação com o “outro”, pois “a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLOCHINOV, 2017, p. 97). A relação de alteridade organiza-se, nessa perspectiva, baseada na dinâmica entre o pessoal e o social, compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações. É nessa dimensão sobre o lugar que o outro ocupa no processo de interação, é que a alteridade se situa.

O excedente de visão, segundo Bakhtin (2003, p. 21) torna-se possível na relação com o outro, “[...] pela singularidade e pela insubstituívelidade do meu lugar no mundo; porque nesse momento e nesse lugar, em que

sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim”, daí essa dialógica de o “eu” ser construído pelas vivências. E nessa intersubjetividade, ainda na página 9, Beauvoir diz que “Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro”. Um “outro” importante na relação com Beauvoir para entendermos seu discurso, foi Sartre, seu companheiro intelectual. Este que teve sua parcela de influência nos pensamentos da feminista. Jean Paul Sartre diz que o homem é livre para criar, não há nada predeterminado, mas tudo vai se produzindo. Diante dessa produção, há a angústia da liberdade no sentido de não se saber qual caminho seguir. É dentro desse caos que se estabelece a ordem dos escritos de Simone de Beauvoir, inclusive na obra em questão.

No primeiro volume de *O segundo sexo*, a autora aborda a desmitificação em relação à vivência da mulher, quem é a mulher e qual a essência feminina, o porquê de o feminino encontrar-se na condição de subordinação ao homem. Já o segundo volume é caracterizado pela experiência vivida, mostra como as mulheres, nas suas vivências, construíram sua essência. Há nesses escritos o que Bakhtin (2003) chama de grande temporalidade, uma vez que ela transcende sua época e ainda produz sentido durante a progressão inexorável do tempo. Há na memória cultural da humanidade esse devir acerca do feminino como diz a filósofa:

Se a mulher se enxerga como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque não opera, ela própria, esse retorno. Os proletários dizem ‘nós’. Os negros também. Apresentando-se como sujeitos, eles transformam em ‘outros’ os burgueses, os brancos. As mulheres — salvo em certos congressos que permanecem manifestações abstratas — não dizem ‘nós’. Os homens dizem ‘as mulheres’ e elas usam essas palavras para se designarem a si mesmas: mas não se põem autenticamente como Sujeito. (BEAUVOIR, 1970, v. 1, p. 13).

A sociedade composta por homens e mulheres, sempre diz “as mulheres são desrespeitadas pelos homens”, “as mulheres são discriminadas, inclusive as negras”, “as mulheres conquistaram lugar na política...” as mulheres são violentadas...”. Ora! Não empregamos o pronome na

primeira pessoa do plural “nós”. Parece que em alguma situação na vida não fizemos parte desse discurso. Não fizemos? Não somos sujeitos? Não falamos também pelas outras? Por todas?

Na abertura da quarta edição do livro *O segundo sexo*, v. 1, (1970, p. 6) há duas epígrafes. Na primeira, de Pitágoras, que diz: “Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher”. Na segunda epígrafe, do pensador renascentista Poulain de La Barre: “Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, pois eles são, a um tempo, juiz e parte”. Como se vê, há duas vozes que se contrapõem e, ainda, a intenção da autora ao escolher essas frases. Na citação de Pitágoras, há uma certa misoginia em que ele ataca a mulher e, em contrapalavra, há Poulain que defende as mulheres.

Na perspectiva da filosofia da linguagem, analisamos as tensões desse discurso intersubjetivo de Simone de Beauvoir acerca dessas duas frases, em que alteridade e dialogismo sobressaem. Os enunciados de Beauvoir são encharcados de tons axiológicos, são palavras obsetivadas do seu diálogo interior entendido a partir da dialogia da palavra alheia com as vivências, experiências e intenções da autora, considerando também o lugar de onde ela fala. Neste caminho, enveredamos a vida de Beauvoir para compreender seus sentidos.

As relações dialógicas expostas por Bakhtin (2011), organizam-se como relações de sentido entre os enunciados, revelando horizontes de expectativas, a “memória do dizer” por meio das histórias e vozes dos sujeitos envolvidos no processo. A filosofia de Simone de Beauvoir relacionada ao feminino dialoga com enunciados de seus interlocutores e, seus enunciados, passam a pertencer a seus leitores.

Imersos na dialogia, autor e leitor encontram-se durante a leitura e a atitude responsiva e responsável de cada um se faz necessária, “[...] cada um de meus pensamentos com o seu conteúdo é um ato responsável meu [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 44). Beauvoir (1970, p. 9) é a responsável por seu próprio dizer “sou uma mulher” conduzindo o leitor a refletir o que seria a ideia de uma essência feminina, em várias épocas, sociedades e culturas, extrapolando seu tempo. Ela nos leva a pensar no ideal de “o

eterno Feminino” e nos coloca numa relação direta com os problemas e denuncia a condição de inferioridade da mulher: “Sim, as mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferecelhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se esse estado de coisas deve perpetuar-se.” (BEAUVOIR, 1970, p. 18).

Concordamos que sim, ainda hoje, perpetua a submissão da mulher em relação ao homem e o discurso da sociedade patriarcal ainda permeia muitas áreas da sociedade contemporânea como arrastado culturalmente, resultando em uma realidade que mulheres não alcançam a liberdade, tampouco a emancipação financeira e social.

Em continuidade, Beauvoir torna oportuna sua colocação ao dizer que há um perigo iminente, pois

A burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça a moral e os interesses. Certos homens temem a concorrência feminina. No Hebdo-Latin um estudante declarava há dias: ‘Toda estudante que consegue uma posição de médico ou de advogado rouba-nos um lugar’. Esse rapaz não duvidava, um só instante, de seus próprios direitos sobre o mundo. (BEAUVOIR, 1970, p. 18).

De forma nítida percebemos enunciados reveladores de denúncia contra os direitos das mulheres “Esse estado de coisas” ainda perpetua. Não raro, encontramos homens dominadores e que temem a concorrência feminina, falam o que querem em enunciados machistas capazes de anular a mulher e deixá-la subjugada, por vezes de forma tão perspicaz e sutil que esse ser feminino nem percebe que está sendo colocada no subjugo, sem contar os prejuízos psicológicos, já que em diferentes situações, são agredidas emocional e psicologicamente.

Muitos discursos edificam e subjetivam os homens de uma época. Bakhtin (2011) situa o homem em relação constante com o mundo real que o cerca, já que o pensamento, para ele, representa um ato no existir no tempo e no espaço.” Além disso, as ciências das ideologias compõem a superestrutura que é criação humana e tem como base as relações de

trabalho, as relações econômicas, portanto, a estrutura. A literatura, por sua vez, é uma criação que refrata a relação entre a base e a superestrutura e nesta última, a literatura estabelece relação com as outras esferas e demais criações ideológicas. A literatura de Beauvoir tem, portanto, ligação direta com a estrutura e a revela em seus enunciados imersos na dialogia da vida.

Assim, Beauvoir questiona o ato de existir da mulher, tendo em vista que os direitos não foram capazes de libertar, na prática, as mulheres, por certo ficaram apenas na teoria. A crítica da pensadora é fortemente acentuada ao dizer que a mulher é tachada como “sexo frágil” e “objeto” de prazer.

O que convém à mulher é ser puramente carne; Montherlant aprova a atitude oriental: como objeto de gozo o sexo frágil tem um lugar na terra, humilde sem dúvida, mas válido; êle encontra uma justificação no prazer que o macho extrai desse objeto, mas somente no prazer. A mulher ideal é perfeitamente estúpida e submissa; está sempre preparada para acolher o homem e nunca lhe pede nada. (BEAUVOIR, 1970, v. 1, p. 247).

E reunido a isso, igualmente o trabalho não conseguiu alavancar a situação feminina. A autora diz que a condição econômica modificada ainda não é o suficiente, dado que mesmo com a entrada da mulher para o mundo do trabalho, a sociedade continua masculina, machista e androcêntrica.

Isto posto, a solução encontrada é a ideia de que a mulher deve deixar de ser o outro para ser ela mesma, criando sua existência e não sendo colonizada pelos discursos do homem, trazendo para o mundo a perspectiva feminina. Sendo o homem um sujeito e a mulher outro sujeito. E nessa busca, há uma frustração:

Há mulheres que encontram em sua profissão uma independência verdadeira; mas são numerosas aquelas para quem o trabalho ‘fora de casa’ não representa no quadro do casamento senão uma fadiga a mais. Aliás, amiúde, o nascimento de um filho obriga-as a confinarem-se em seu papel de matrona; é atualmente muito difícil conciliar trabalho com maternidade. (BEAUVOIR, 1970, v. 2, p. 247).

Ao que se vê, a sociedade continua evoluindo pouco quanto a esse discurso. A mulher continua sendo “obrigada” a dar conta do trabalho dentro e fora de casa e da criação dos filhos. Entre a infinidade de assuntos temáticos acerca da condição feminina, sabemos que este artigo não consegue abarcar todos, temos um necessariamente merecedor de análise abordado por Beauvoir, no volume 2 de *O segundo sexo*. A manifestação da liberdade, da diversão, do prazer da mulher como ser humano e sujeito numa sociedade, uma vez que os homens se dão, culturalmente, o direito de se divertirem.

É raro ver mulheres organizarem sozinhas uma longa viagem, a pé ou de bicicleta, ou dedicar-se a um jogo como o de bilhar, de bolas etc. Além de uma falta de iniciativa que provém de sua educação, os costumes tornam-lhe a independência difícil. Se passeiam pelas ruas, olham-nas, abordam-nas. Conheço moças que, sem serem absolutamente tímidas, não encontram nenhum prazer em passear sozinhas por Paris porque, importunadas sem cessar, precisam andar sempre de atalaia: com isso todo o prazer se esvai. (BEAUVOIR, 1970, v. 2, p. 72).

Ainda nos dias atuais, hodiernamente, as meninas não podem fazer tudo o que os meninos fazem. Elas são submetidas, desde muito pequenas, a lidarem com o que a sociedade exige em cada papel social. Na infância, nos oferecem uma lista de predileções, afazeres e tarefas específicas. Nomeadas socialmente como “coisa de meninos” ou “coisas de meninas”. Eles brincam com carrinhos, gostam de azul e de futebol. Sendo homens, não choram, aprenderam isso desde muito pequenininhos. Já as meninas brincam de bonecas, devem usar rosa e são comportadas.

Se as estudantes correrem as ruas em bandos alegres como fazem os estudantes, dão espetáculo; andar a passos largos, cantar, falar alto, rir, comer uma maçã, são provocações, desde logo são insultadas ou seguidas ou abordadas. A despreocupação torna-se de imediato uma falta de compostura; esse controle de si a que a mulher é obrigada, e se torna uma segunda natureza na ‘moça bem-comportada’, mata a espontaneidade; a experiência viva é com isso dominada, do que resultam tensão e tédio. (BEAUVOIR, 1970, v. 2, p. 72).

O trecho citado nos faz acreditar que, de fato, é preciso que haja uma superação dos estereótipos criados os quais seguimos desde a infância. Logo, a escola tem papel importante de conduzir as crianças a uma ampliação dos conhecimentos que possa permitir a elas perceberem que há discursos hegemônicos presentes na sociedade e que precisam ser repensados.

Discursos hegemônicos ou libertadores são palavras outras que constituem o sujeito. Bakhtin (2003, p. 295) assevera que nossos enunciados estão imbuídos de dizeres de outros e em um movimento ininterrupto de interações, a linguagem é instrumento de mediação na construção de nossa subjetividade. Linguagem esta que é viva e perpassa a dialogia da vida em contraposição da dos termos de forma da língua.

No nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 295).

À luz do dialogismo da filosofia da linguagem, compreendemos que o primeiro e o segundo volumes do livro *O segundo sexo*, de Beauvoir (1970), é um produto das relações sociais as quais a escritora estava inserida bem como reflexo e refração da realidade concreta vivida por ela. Percebemos a revelação da pessoa que fala, sendo possível dizer que as linguagens sociais são “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas, objetais, semânticas e axiológicas” (Bakhtin, 2003, p. 98). Além das interações com tantas vozes sociais em sua cronotopia, a obra de Beauvoir é um enunciado aberto ao diálogo com o leitor, interlocutor em cronotopias diferentes, imerso em realidade cultural, histórica e social diferente, mas que resiste e luta por motivos próximos: vozes sociais em dialogia na busca de igualdade.

Simone de Beauvoir de uma maneira filosófica, trata responsável e responsivamente o feminismo, assunto tão caro a sociedade, a humanidade. Ela disserta acerca de questões importantes quanto ao eterno feminino

Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade. Será esta secretada pelos ovários? Ou estará congelada no fundo de um céu platônico? E bastará uma saia ruge-ruge para fazê-la descer à terra? Embora certas mulheres se esforcem por encarná-lo, o modelo nunca foi registrado. (BEAUVOIR, 1970, v. 1, p. 7).

Beauvoir questiona os caminhos da mulher na sociedade de forma poética e traz em sua literatura denúncias sérias, chamando a todos a resistência frente ao caminhar da mulher imersa em uma cultura desigual. Ao mergulhar na obra da francesa na busca de porquês, compreendemos que o feminismo provocou revolução muito significativa em nosso tempo. Embora estejamos ainda distantes da igualdade de direitos, reconhecemos que em um número cada vez maior de países, houve progresso expressivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos aqui uma leitura do discurso de Simone de Beauvoir, escritora e filósofa francesa, sob a ótica da filosofia da linguagem e buscamos analisar algumas considerações das muitas abordadas no livro *O segundo sexo*. Consideremos que o pensar crítico de Beauvoir transcorre todo o conjunto da sua obra, marcado pela influência filosófica de Sartre e de vozes outras com as quais a escritora se relacionou durante sua vida. Vale ressaltar que se trata de uma reflexão com diversas vozes geradoras de tensões num discurso ainda vivo hoje.

Isto posto, impõem-se que as palavras usadas por cada “eu” provêm do discurso alheio e não são palavras isoladas, neutras e vazias de valorações, mas palavras alheias trazidas e usadas com uma determinada direção ideológica, expressando um determinado nexos com a práxis. Além disso, provêm de “determinadas linguagens, registros, de determinados gêneros de discurso, cotidiano, literário, científico etc.” (PONZIO, 2016, p. 102). Neste sentido, podemos dizer que as linguagens que constituem os enunciados de Simone Beauvoir são linguagens resultantes das suas

vivências, subjetividades e experiências que foram objetivadas em seus textos com muita sabedoria e encharcadas de sentimentos. Trata-se de palavra viva, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação de novos sentidos que lhe são atribuídos.

Os discursos alheios compuseram em dialogia com a subjetividade de Beauvoir e seus enunciados, nosso objeto de reflexão, foi o discurso poético de uma mulher de seu tempo, discurso esse recepcionado em sociedade como singularidade, sobretudo, literária. Não é difícil, assim, para o leitor de Beauvoir, perceber as múltiplas vozes em sua poética tecida e entremeadada com e em própria biografia, seus sentidos e sua estética de mulher.

Foi possível extrairmos dos escritos de Beauvoir o ser feminino. Uma poetisa que se dedicou aos sujeitos menos favorecidos, as que tiveram suas vozes silenciadas por séculos e que ainda carregam esses tentáculos... cedeu sua tessitura poética para contribuir com as que viviam – e, por vezes, ainda vivem – ocultas na sociedade: as mulheres.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. v. 1.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. v. 2.
- BEAUVOIR, S. Vida e obra. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/simone_de_beauvoir. Acesso em: 5 jun. 2020.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2016.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929). Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SIGNIFICADOS EN TORNO AL DERECHO A SER ESCUCHADOS/AS. ENCUESTA A ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Caroline Keller
Matías Penhos¹

INTRODUCCION

Argentina es uno de los países con más altos estándares internacionales en lo que respecta a los derechos humanos. Desde la recuperación de la democracia, los derechos humanos tomaron un rol cada vez más esencial en la agenda pública. Empezando por el reclamo de Memoria, Verdad y Justicia, que consistió en procesar penalmente a los responsables de los crímenes de lesa humanidad, un proceso impulsado por las víctimas del Terrorismo

¹ Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone”, Universidad Nacional de Quilmes.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-279-6.p331-388>

de Estado y los organismos defensores de derechos humanos. Hoy, la Memoria se encuentra incorporada al sentido común, a la vida cotidiana de buena parte de la sociedad argentina. La educación en todos sus niveles es sensible a estos temas, donde en la revisión histórica argentina es posible recuperar ciertos acontecimientos que ayudan a resaltar el compromiso deliberado con los derechos humanos, especialmente en referencia con a la Reforma Universitaria. Esta tradición alcanza su plena vigencia en el entorno de la educación superior actual a través de programas y proyectos institucionales, líneas de extensión, investigación y contenidos curriculares que atraviesan diferentes propuestas en el campo de la universidad pública (PENHOS; MANCHINI; SUÁREZ, 2014).

Ahora bien, la inmensa mayoría de estas iniciativas no toma en cuenta la palabra de las y los estudiantes, así como tampoco parten de un diagnóstico fiable acerca de sus propios intereses y necesidades a la hora de implementar este tipo de propuestas. Resulta notorio la forma en que se invisibilizan ciertas prácticas juveniles que alimentan el planteo anterior: el involucramiento de las y los jóvenes se expresa, por caso, a través de las tomas de escuelas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante la crisis del 2018; o bien desde el protagonismo y activismo global en torno a la defensa del medio ambiente que trascendió largamente el plano de los ámbitos institucionales y locales. Por otro lado, con respecto a los derechos vinculados a la salud, la reciente aprobación de la Ley no. 27.610 de “Interrupción voluntaria del embarazo”, ha significado una vital conquista popular que tuvo a la movilización juvenil entre los principales puntos de apoyo a la hora de “ganar la calle” y generar la sobre exigencia necesaria para que la clase dirigenal política lograra modificar su *status quo* y acompañar la promulgación del poder legislativo en ambas Cámaras de Representantes.

Indudablemente, los derechos humanos en su totalidad adquieren otras y nuevas dimensiones, son cambiantes y móviles, en tanto producto cultural de la modernidad (RAFFIN, 2006). Esto involucra la multiplicidad de la vida humana: la salud, la no discriminación, el derecho al acceso a la justicia, a la identidad de género, a la libertad de expresión y al acceso a la información, entre otros.

En un contexto global hostil a los derechos humanos, consecuencia de la omnipresencia de políticas neoliberales, parece necesario reflexionar cómo nos encontramos en nuestro propio campo académico, pues también aquí se disputa el sentido y la afectación de derechos (PENHOS, 2020). En tal sentido, surgen los siguientes interrogantes que interpelan nuestro recorrido en Educación en Derechos Humanos: ¿Qué conocimiento tienen las y los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) acerca de estos derechos? ¿Qué importancia les otorgan? ¿Qué formas de participación existen? ¿Cuál es el derecho a la información del que disponen en estos ámbitos para activar estas perspectivas subjetivas? Debido a los avances y retrocesos de los últimos años, se postula que las y los estudiantes poseen -en su mayoría- nociones generales acerca de los derechos humanos, pero con frecuencia no son percibidos en calidad de sujetos de derecho.-

El presente artículo se desprende del seminario de investigación de Caroline Keller², en la medida en que en su primer objetivo intentaba “Explorar las necesidades y las carencias en materia de formación en derechos humanos que tenga la comunidad universitaria y proponer actividades que las atiendan”. Como una línea secundaria a este objetivo, se orientará el foco en las falencias formativas en relación al derecho a la comunicación. También sobre este punto de partida se enmarca este estudio, para intentar visualizar carencias, vacíos, y, eventualmente, oportunidades en la autopercepción juvenil en relación a la noción de sujeto de derecho.

BASES NORMATIVAS

Existen cuatro ejes conceptuales que atraviesan los antecedentes de esta propuesta sensibles a una perspectiva en derechos humanos: A) La educación en derechos humanos; B) La juventud, C) La universidad; y D) El derecho a la comunicación. A continuación, se caracteriza cada uno de estos pilares a los efectos de guiar el análisis del relevamiento de campo.

² Dirigido por Matías Penhos, el seminario se realizó en el marco del Proyecto de Investigación en Temas de Vacancia (PITVA 1271/17) de la Universidad Nacional de Quilmes: “Derechos humanos aquí y ahora: un compromiso con el derecho a la educación superior”.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Desde la creación de las Naciones Unidas, la comunidad internacional reclama la inclusión de los derechos humanos en el campo educativo. Tomando como base los logros alcanzados en el “Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos” (1995-2004), se impulsó en el 2005 el Programa Mundial que tiene por objeto promover el entendimiento común de las metodologías y los principios básicos de la educación en derechos humanos (EDH en adelante), proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades. El Programa Mundial se propuso establecer una serie de etapas consecutivas a fin de intensificar las actividades nacionales de EDH en sectores determinados. La primera etapa (2005-2009) se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfocó en la EDH para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) se dedicó al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas. La cuarta etapa (2020-2024) se centra específicamente en las y los jóvenes con un enfoque en temas relacionados a la igualdad y la construcción de sociedades inclusivas, metas que están alineadas con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Los progresos que se han alcanzado a lo largo de este proceso permiten dar cuenta de que existe un genuino interés por consolidar estos avances por parte de organismos multilaterales y autoridades académicas, a través del diseño de planificaciones y prácticas a implementar por los distintos sectores de la gestión educativa. En el año 2011, estos esfuerzos se materializaron en la aprobación de una “Declaración sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos”³ donde, en su artículo 3 (punto 2), se plantea que...:

³ Resolución 6/10 del Consejo de Derechos Humanos, de 8 de abril de 2011.

La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la capacitación de instructores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general.

Desde el punto de vista nacional, la posibilidad de llevar adelante un plan federal en clave de EDH, tal como prescribe el Programa Mundial, aún sigue siendo una materia pendiente para el sistema educativo en general, y para el nivel superior en particular.

LA JUVENTUD

En relación al lugar de las y los jóvenes, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo estima que “esta generación de jóvenes es la más numerosa en la historia de la humanidad. Más del 60% de la población [...] son jóvenes de entre 15 y 24 años”. Se trata de una población enfrentada a grandes desafíos (desempleo, múltiples formas de discriminación, adicciones, falta de participación en la toma de decisiones, entre otras). El reconocimiento de sus derechos en materia de educación de calidad, educación sexual, trabajo decente, oportunidades de empleo, acceso a salud y servicios, habilidades eficaces para su sustento y participación, constituyen una responsabilidad ineludible de los Estados en el camino hacia el establecimiento de gobiernos justos, igualitarios y garantes de los derechos humanos. La Oficina de la Enviada Especial de Naciones Unidas para la Juventud fue creada en 2017, dentro de la estructura de la Secretaría General de la ONU, y de este modo, ratifica esta ascendencia.

Mediante el programa “Juventud2030”, que se lanzó en el 2018, las Naciones Unidas reconocen la capacidad de las juventudes, su resiliencia y

sus contribuciones positivas como agentes de cambio, ya que “desempeñan un papel importante y positivo en la realización del desarrollo sostenible, en la prevención de las crisis y en el avance de la paz”. En el mismo sentido, su empoderamiento -entendido como un proceso para alcanzar la independencia, participación plena y autonomía para el desarrollo de su vida- es parte integral de ese mismo reconocimiento. La ONU reitera que existen “desafíos fundamentales, incluidas barreras estructurales que limitan la participación y la capacidad de la juventud, especialmente las jóvenes, de influir en la adopción de decisiones, así como violaciones de sus derechos humanos e insuficientes inversiones para facilitar la inclusión, en particular mediante una educación de calidad”⁴ e insta a los Estados a garantizar el acceso a una educación “inclusiva, equitativa y de calidad”. Además, los jóvenes constituyen el grupo destinatario de la cuarta fase del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2020-2024) (ONU, 2020), que hace especial hincapié en la educación y capacitación en materia de igualdad, derechos humanos y no discriminación, inclusión y respeto de la diversidad, con miras a construir sociedades integradoras y pacíficas.

En el plano nacional la incidencia de estos lineamientos tienen aún escaso efecto en la política de Estado, siendo las y los jóvenes, sectores recurrentemente invisibilizados por quienes están a cargo de la gestión de la función pública.

LA UNIVERSIDAD

Cabe agregar otros documentos internacionales que ayudan a fortalecer esta fundamentación en torno al nivel superior, al tiempo que sirven como plataforma de partida para problematizar estrategias de acción conjunta. En primer lugar, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de Unesco (CRES, 2008) que, en sus primeras líneas, plantea un compromiso irreductible de la universidad con los derechos humanos:

⁴ Resolución 2535 del Consejo de Seguridad, de 14 de julio de 2010 (ONU, 2010).

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

En segundo lugar, vale mencionar la Observación General N° 13 que amplía los alcances del Art. 13 -que consagra el derecho a la educación- del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), donde se explicita que la educación en todas sus formas y niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas: a) disponibilidad; b) accesibilidad; c) aceptabilidad; y d) adaptabilidad. La “instalación normativa”, su análisis y debate debe ser el punto de encuentro para avanzar sobre la “instalación institucional” y “cultural” de los derechos humanos que abarque al conjunto de la comunidad educativa.

Esta “triple instalación” (RIPA; BRARDINELLI, 2014) sobre la que el núcleo académico del Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” despliega líneas de investigación desde su misma creación (1998), llevó a impulsar la coordinación de acciones integrales, transversales, con el involucramiento y la participación de los distintos departamentos, carreras, programas o proyectos de extensión y/o investigación, así como también las distintas áreas de gestión de la universidad, en las que se promuevan prácticas sensibles a garantizar la inclusión y la permanencia de las y los estudiantes; a potenciar las estrategias didácticas para aumentar la retención y la continuidad de estudios; a concretar la calidad, la pertinencia y la responsabilidad social de la educación. En líneas generales para las universidades públicas de Argentina, estas políticas de nivel superior suelen asumirse discursiva y normativamente con franca convicción, sin embargo, los hechos suelen desmentir esta voluntad. A lo largo del estudio, seguramente retomaremos esta cuestión desde el análisis de las encuestas.

EL DERECHO A LA COMUNICACIÓN

Para completar este panorama, se puede sumar lo siguiente. Como se sabe, el sistema universal de derechos humanos, no ha logrado plasmar

un instrumento normativo de referencia en el derecho a la comunicación, como sí lo ha hecho, por ejemplo, en relación al derecho a la educación, a la niñez o al género. Esta imposibilidad de alcanzar el consenso necesario se explica, en primera instancia, por la tradición histórica que antecede al derecho a la comunicación; y en segunda instancia, por las propias derivaciones de las prácticas comunicacionales que, sobre todo a partir del siglo XX, han cobrado una progresiva y a la vez radical transformación que encuentra su máximo expresión en la era contemporánea.

En relación a su expresión originaria (siglos XVIII y XIX), el derecho a la comunicación estaba asociado a la noción de “libertad de expresión” o “libertad de prensa”. En tanto el foco comunicacional fue incorporando el lugar del sujeto “receptor” y no sólo del “emisor”, las condiciones de acceso a la información empezaron a ganar relevancia. Desde el sistema de protección regional, el Artículo 13⁵ de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) no pudo trascender la concepción *iusnaturalista* que venía transitando este derecho; sin poder identificar el lugar del entorno social, colectivo, que rodea a toda expresión pública. Esto se modifica años más tarde, a través de la reconocida opinión consultiva 5/85, emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁶. En ella, el máximo tribunal regional estableció que el derecho a la libertad de expresión no sólo era declamativo, sino que implicaba también contar con las herramientas necesarias para hacer efectivo su ejercicio. La actual expresión “derecho a la comunicación” ha ganado consenso en su uso generalizado en las conferencias y debates que giran alrededor del mundo, pero especialmente a partir del Nuevo orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), propuesta por el Informe producido por la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación (CIC). El Informe “MacBride”, más célebre por la referencia a quien presidía esa Comisión, se hizo público en 1980, en un espacio promovido conjuntamente por la ONU y la UNESCO, y buscaba visibilizar la desigualdad informativa, que dominaba por entonces,

⁵ Art. 13.1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

⁶ Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_05_esp.pdf. Acceso em: 10 ago. 2021.

producto de la hegemonía del Norte y la incipiente concentración de los medios entre otros. Como podrá advertirse, la distancia en el tiempo es tan importante como la vigencia de su diagnóstico:

El derecho a la comunicación no recibe todavía su contenido pleno y su formulación final. Lejos de ser un principio bien establecido como algunos sostienen, todavía están por explotarse sus implicancias plenas. Una vez que se haga esto –en la UNESCO y por los numerosos organismos no gubernamentales implicados–, la comunidad internacional tendrá que decidir cuál es el valor intrínseco de este concepto. (MACBRIDE et. al., 1987, p. 150).

Pese a que hubo avances significativos en el acceso a la información – en gran parte gracias a Internet y los *smartphones*– surgieron nuevos desafíos, como la brecha digital, protección de datos personales y las *fake news*, entre otros. Lo que se traduce, en definitiva, en seguir retrasando la tarea por definir sus límites e implicancias a nivel internacional.

Curiosamente, en nuestro país, este camino supo transitarse con éxito desde el punto de vista legal, pero lamentablemente sin ninguna consecuencia en relación a su implementación. La Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, fue promulgada el 10 de octubre de 2009, y reemplazó la anterior ley 22.285 de 1980, que seguía vigente desde la última dictadura cívica-militar. Si bien sus pautas se limitaron a la radiodifusión y la televisión, fue un paso enorme –en especial si se contempla el contexto latinoamericano– para frenar la concentración y los monopolios de las grandes corporaciones mediáticas y empresariales a la hora de garantizar espacios para multiplicar voces diversas. Sin embargo, hasta la fecha sufrió modificaciones que revertieron sustantivamente los avances que prometieron mayor inclusión, diversidad y representación para todos los sectores.⁷

⁷ Mauricio Macri, Presidente de la Nación entre 2015 y 2019, firmó el DNU 267/15 favoreciendo así nuevamente a los grandes grupos mediáticos, en detrimento de los derechos a la información y a la libertad de expresión, protegiendo los intereses empresariales. Además, reemplazó los organismos autárquicos creados por la reciente Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en 2014 –la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (AFTIC) por el Ente Nacional de Comunicaciones (ENaCOM)– con el objeto de subordinar la regulación y aplicación de las políticas de medios y telecomunicaciones al Poder Ejecutivo.

El año 2020 con la pandemia causado por el SARS-CoV-2 mostró como nunca las posibilidades de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTICs) y su poder de unir personas. Si bien su ventaja existe solamente cuando todas las personas pueden accederlas en todos lugares sin restricción, se puede rescatar que están contribuyendo al perfeccionamiento de la democracia luchando en contra de las fuerzas hegemónicas y su afán por encontrar nuevas oportunidades de negocio, imponer sus normas y crear monopolios.⁸ Los NTICs promueven la democratización, pero el sistema actual no permite que ello se logre. En el pensamiento occidental está anclado la idea que para una sociedad democrática se fundamenta en la libertad de expresión. El reto entonces consta de “lograr que la comunicación social sea entendida como un bien social prioritario y de libre acceso para todos sin restricciones y no una mercadería a la que acceden sólo los que pueden pagarla” (BRARDINELLI, 2012, p. 79).

APROXIMACIONES TEÓRICAS

La presente propuesta se articula con las nociones y percepciones sobre derechos humanos que poseen las y los estudiantes universitarios, donde el concepto de sujeto de derecho e identidad tienen un rol clave. Para abarcar ambos conceptos, se rescatarán algunos enfoques teóricos que profundizan sobre las tensiones que se recorren entre los valores universales y particulares de los derechos humanos. Entre otros autores, tomaremos los aportes de Marcelo Raffin (2006) e Yves Charles Zarka (1999), así como la incorporación de la idea de la “triple instalación” de los derechos humanos según lo presentan Luisa Ripa y Rodolfo Brardinelli (2014). Asimismo, para entender la autonomía y la subjetividad que subyace a la noción de sujeto de derecho, será menester introducir brevemente las concepciones en torno a las representaciones sociales que aportan Denise Jodelet (1986) y Jesús Martín-Barbero (1987), al tiempo que por último, se estima relevante sumar el concepto de identidad que propone Stuart Hall (1996).

⁸ I. Ramonet, *La tiranía de la comunicación* p.165.

Raffin, en su libro “La experiencia del horror” (2006), reconstruye una genealogía que permite contextualizar que los derechos humanos se materializaron en el mundo del capitalismo naciente y, como tal, son deudores de la idea de sujeto moderno. Esta noción se caracterizaba por “[...] la transformación de la noción renacentista de dignidad del hombre en la noción del hombre como portador de derechos del siglo XVII” (ZARKA, 1999, p. 31). Por entonces, el sujeto moderno tenía una identidad bien definida: por un lado, buscaba consolidar el poder de la clase burguesa ascendente a nivel global (universal); y por otro, quienes buscaban consolidarse en el centro de un mundo novedoso eran portadores de una identidad bien definida (particular): individuos blancos, varones, heterosexuales, adultos y propietarios. Zarka advierte cierta “indeterminación con la que se trata a veces la cuestión del sujeto de derecho” y propone consecuentemente “distinguir tres nociones: individuo, persona y sujeto” (ZARKA, 1999, p. 33). En este trabajo se entiende al individuo como *ipse* que admite variaciones de personalidad y que se basa en la necesidad del otro. Asimismo, se entiende al término “persona” como la identidad singular, que es la característica de los humanos de ser individuos pensantes, reflexivos, con conciencia de sí y voluntad. Al mismo tiempo, al concepto “sujeto” en una tradición hegeliana (que luego se resignifica bajo el materialismo dialéctico), se lo puede entender como a un ser dotado de conciencia y voluntad que, por tanto, puede actuar activamente en el mundo, lo puede modificar y al mismo tiempo modificarse a sí mismo, pero siempre a partir del reconocimiento con la alteridad: con y desde el otro.

La idea del contrato social –que deriva de la filosofía política moderna– legitimó una forma de postular una sociedad en la cual cada individuo se socializa a través del derecho natural con el que nace. En teoría, este derecho atraviesa a todas las personas por igual, aunque en la práctica ese derecho se expresa en hombres con aquellas singularidades antes mencionadas. Los valores universales que promovían, en realidad, se ajustaba enteramente a los límites del orden de su propio universo y, en todo caso, aquello que entendemos como universal es el producto de la transformación histórica de lo fundacional eurocéntrico, occidental,

mediante los procesos de globalización y capitalismo (SANTOS, 2013). Por lo tanto, en principio los derechos colectivos no formaban parte del canon inicial de los derechos humanos y la tensión entre ambos, irá transcurriendo en paralelo a la lucha histórica de grupos sociales que al estar excluidos o discriminados por su condición como grupos, no estuvieron protegidos de forma adecuada por los derechos humanos individuales. No obstante, esta misma idea abrió la puerta para que los exceptuados constituyeran colectivos tendientes a obtener la ampliación progresiva de estos derechos. Sirven como ejemplo los movimientos reivindicatorios del voto y la participación política femenina, las luchas anticoloniales y las sucesivas luchas que ponen en tensión la gobernabilidad:

Si la propia Pipelet (Constance) no llegó a abogar por los derechos políticos plenos de las mujeres, fue simplemente porque respondió a lo que veía como posible –imaginable, razonable– en su propio tiempo. Pero, al igual que otros, comprendía que la filosofía de los derechos naturales tenía una lógica implacable, aunque todavía no se hubiera manifestado en el caso de las mujeres, esa otra mitad de la humanidad. El concepto de ‘los derechos del hombre’, como la revolución misma, abrió un espacio impredecible para el debate, el conflicto y el cambio. La promesa de esos derechos puede negarse, suprimirse o simplemente continuar sin cumplirse, pero no muere. (HUNT, 2010, p. 179).

Estas distintas acciones de resistencia, cada una a su modo, han puesto en escena la cuestión de “lo social”, introduciendo los derechos sociales, económicos y culturales, y fundamentalmente, las tensiones y negociaciones en que se dirimió permanentemente el conflicto entre capital y trabajo. Entonces,

[...] más que concebir a los derechos humanos como algo que ya está dado de una vez y para siempre, como un objeto fijo y del que se busca el fundamento último o absoluto, se construye y es construido a lo largo de la historia en el corazón mismo de la trama de relaciones sociales, la complejidad de las relaciones humanas. (RAFFIN, 2006, p. 51).

Hay que tener en cuenta que el mundo no es homogéneo, sino que se presenta una diversidad de culturas humanas. No sólo se trata de ampliar los márgenes de derechos sino de generar nuevas formas jurídicas. Incluir no es hacer entrar a más personas en un esquema preexistente sino cuestionar radicalmente las bases de este. Aceptar que la idea de los derechos humanos es una idea móvil en redefinición permanente, no se restringe exclusivamente a su orden jurídico dado que no debe ir más allá para llegar a otra vía de enunciación actual.

Un posible camino hacia este otro enunciado es a través de la concepción de la triple instalación de los derechos humanos en Argentina, tal como la presentan Ripa-Brardinelli (2014). Esta consiste, en un primer momento, en una instalación jurídica, donde se instalan y respetan las leyes democráticas, por otro lado, es la institucionalización de los derechos humanos que se realiza a través de diferentes instituciones de toda índole y cubren cada lugar. El tercer momento, el de la instalación cultural, que es la inclusión de los derechos humanos en el sentido común de las personas. En esta instancia, los derechos son como un discurso nuevo que se dice, se pronuncia y se intercambia. Este discurso consta de tres condiciones. En primer lugar, los autores lo denominan como “el discurso de la beneficencia” que significa que aquello que “me corresponde por derecho no es fruto de dádiva alguna de ningún benefactor/a”. El segundo es el discurso de la meritocracia, es decir que “Nadie debe “ganar” lo que le corresponde por derecho, derecho que, en principio, no debería someterse a ninguna pauta de logro mérito ni, mucho menos, a ningún tipo de ranking o sistema de ganadores.” (RIPA-BRARDINELLI, 2014, p. 166). Por último, el discurso del sujeto de derecho, que “proporciona una novedad auto identitaria” en tanto aparece como un discurso nuevo que se dice, se pronuncia y se intercambia (RIPA-BRARDINELLI, 2014, p. 153). Sin embargo, en la cotidianidad aún no se anuncia a los derechos humanos en primera persona (yo, sujeto de derecho), sino en el lenguaje impersonal que le es propio a la ley. Falta un paso en el medio y es la segunda persona, el tú, donde hay una escucha y un diálogo. Que estén en la boca de todas y todos por la apropiación subjetiva del discurso; “tengo derechos” “soy sujeto de

los derechos”, “los derechos que me corresponden” (RIPA-BRARDINELI, 2014, p. 153-154).

Precisamente, este planteo da lugar a la dimensión psico-social. Para profundizar acerca del proceso de una apropiación de los derechos humanos parece necesario presentar el concepto de las representaciones sociales de Denise Jodelet. La autora entiende que las representaciones se evidencian en el lenguaje y en las acciones sociales de grupos específicos, y remarcan la importancia del contexto de comunicación. En particular, los medios de comunicación de masas y las instituciones son considerados los espacios de desarrollo por excelencia de las representaciones en la vida cotidiana. El sujeto es, por tanto, un agente activo en la configuración de las representaciones sociales, como lo son también el contexto y los propios objetos de conocimiento. Jodelet (1986, p. 472) refuerza que “[...] las representaciones que transmitirán los medios de comunicación social, modificando la respuesta del público según sus expectativas y deseos [...]”. Esta intersección entre lo social y lo individual, da lugar a sumar el paradigma comunicacional de Jesús Martín-Barbero (1987) “De los medios a las mediaciones” quien investiga los procesos de la constitución de lo masivo desde las transformaciones culturales subalternas. El eje del debate se desplaza de los medios a las mediaciones, esto es a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales. Para Martín-Barbero las mediatizaciones son “los lugares de los que provienen las construcciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de los medios” (MARTÍN-BARBERO, 1987, p. 233). Las representaciones y las mediatizaciones constituyen ámbitos que se interponen entre la configuración social y la naturaleza de la comunicación, juntas permiten deconstruir los inextricables nexos entre los universos internos y externos de los seres humanos. Las representaciones facilitan la producción y reproducción de realidades sociales en buena medida, porque ellas mismas son el resultado de esas realidades. Mediante su propuesta de un mapa nocturno apunta a cuestionar los conceptos básicos, pero a su vez ese mapa debe servir para indagar la dominación, la producción y el trabajo, desde

el cual se visualizan las brechas, el consumo y el placer. En otras palabras, un mapa para reconocer la situación desde las mediaciones y los sujetos.

Estos discursos mediáticos construyen posiciones subjetivas que remiten a la idea de identidad. Stuart Hall (2003) define la identidad como el “[...] punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse»”. Según este autor la identidad no debe pensarse de modo esencialista, sino más bien como estratégico y posicional: “El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” Finalmente, Hall argumenta que una identidad debe considerarse como un punto de sutura, como una articulación entre dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación. Consta de un momento concreto entre: por un lado los discursos y las prácticas que constituyen las posiciones de sujeto (los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares) y por otro los procesos de producción de subjetividades (los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”) que conducen a aceptar, modificar o rechazar estas posiciones de sujeto. Para decirlo en las mismas palabras de Hall: “La identidad, entonces, une al sujeto y la estructura” Se trata de una dialéctica compleja en la cual la identidad se configura como un punto de encuentro (siempre temporario e inacabado) entre la realidad social y la realidad psíquica, entre aquellos discursos sociales que nos “hablan” y aquellas configuraciones subjetivas que nos hacen capaces de “hablarnos” o “narrarnos”.

Este apartado teórico, se ha permitido reflexionar sobre los fundamentos teóricos de los derechos humanos, sin quedar atrapados en reduccionismos doctrinarios (filosóficos, *iusnaturalismo*, históricos, sociológicos), sino más bien reconocer las tensiones que son inherentes a los valores y las normas entre el universalismo y el particularismo, en

tanto estructuran el proyecto de vida digna de todo ser humano a partir de la 2ª Postguerra Mundial. Al mismo tiempo, es de interés en la línea de esta investigación rescatar las implicancias en el plano subjetivo de estos anclajes que han transformado el sistema social que organiza la sociedad. Descubrir el plano comunicación que se pone en juego a través de la simple oralidad, y cómo la circulación de los significados de las palabras genera las mediaciones necesarias para modificar el plano social. En esta línea se enmarcará el análisis del relevamiento estadístico que compartiré en el capítulo 2.

OTROS ESTUDIOS SOBRE RELEVAMIENTOS DE ESTAS CARACTERÍSTICAS

Desde una lógica de articulación similar a nuestra experiencia, el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (2019) ha divulgado el informe sobre *Percepción de derechos humanos de estudiantes universitarios Informe de la encuesta realizada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*⁹, que muestra que los derechos humanos se vinculan con valoraciones positivas, al tiempo que refleja una marcada preocupación de las y los jóvenes por los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) como aquellos derechos que son los más vulnerados. Otro resultado a destacar revela que, a pesar de portar la condición de ser estudiantes de abogacía, la mayoría no conoce instituciones que promueven los derechos humanos ni sabe dónde recurrir en caso de sufrir y/o presenciar alguna situación de vulneración de derechos humanos; apenas reconocen que podrían identificar organismos no gubernamentales de derechos humanos en el territorio. Esta tendencia de, por un lado, percibir a los derechos humanos como algo positivo, valioso e importante con especial preocupación hacia los DESCAs; pero por otro lado, no saber trasladar estos derechos a la vida cotidiana, y, consecuentemente, a la práctica profesional será un fenómeno que tendrá puntos de contacto en base a los resultados del relevamiento hecho en la UNQ *Las percepciones de derechos humanos en estudiantes universitarios- Informe de la encuesta*

⁹ Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2019/informe-de-la-encuesta-sobre-percepcion-de-derechos-humanos-de-estudiantes-de-la-facultad-de-derecho-de-la-universidad-de-buenos-aires>. Acceso em: 22 jun. 2021.

realizada en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

En una indagación que recoge puntos de contacto con este estudio, el Informe *Significaciones que estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) atribuyen a los derechos humanos. Informe de investigación 2019-2020* (2020), producido por el equipo de la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos “Harald Edelstam” de dicha universidad, también centra su foco de interés en el lugar de las y los estudiantes. El análisis da cuenta de que estudiantes del primer año de estudios relaciona el significado de los derechos humanos con aquello que la comunidad estudiantil entiende por una práctica pedagógica, la gestión educativa y la justicia social e inclusiva. Estos significados no dependen sólo de aspectos cognitivos o de una mera incorporación de contenidos, sino también de variables afectivo-conductuales y contextuales que abren el camino para visualizar las condiciones sociales en que estas prácticas se desarrollan. Agrega que no alcanza con disponer de una base de conocimiento para participar efectivamente de los derechos humanos. Y en lo que merece ser una de las conclusiones más importantes del informe, se plantea que lo cognitivo parece tener menos influencia que lo actitudinal y lo valorativo en el significado cotidiano de las y los estudiantes.

Este tipo de relevamientos vienen teniendo un interesante desarrollo en el plano regional a partir de acceder a la información divulgada a través de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH)¹⁰. De interés incipiente, estas iniciativas aun no alcanzan una producción integrada a nivel de cooperación internacional; sin embargo, vienen requiriendo la demanda necesaria de los propios actores del ámbito académico para que sus resultados sean publicados y divulgados. En los meses venideros, tendremos más aportes académicos en esta línea de otros espacios universitarios.

¹⁰ Red y espacio que el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” de la UNQ ha sido mentor. Al día de hoy tiene la Coordinación General del mismo. Disponible en: <https://www.redlatinadeedh.com.ar/> (consultado el 22/6/2021).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo focalizará la dimensión comunicacional de la encuesta *Percepciones sobre Derechos Humanos en estudiantes de la Universidad Nacional de Quilmes*, del Departamento de Ciencias Sociales, realizada durante los días 6, 7 y 8 de noviembre 2018 en el campus de la UNQ. La misma fue el resultado de un esfuerzo en conjunto entre el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (CeDHEM)¹¹ y el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (CIPDH-UNESCO). Decidir una estrategia metodológica implicó un proceso de diálogo constante durante los meses previos para asegurar atender a las particularidades de la comunidad UNQ. En tal sentido se adecuó el cuestionario-modelo del CIPDH a las necesidades y características que son propias al perfil del estudiantado UNQ. Finalmente, se formó un equipo de trabajo con representantes del CIPDH y de participantes del Proyecto de Extensión Universitaria “Levanta la mano. El derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo” que integra el CeDHEM.¹² Así pues, la puesta a punto se concentró en ajustar el cuestionario tipo que diseñó y elaboró el CIPDH para abarcar un relevamiento sobre la juventud universitaria argentina¹³. La muestra buscó ser descriptiva y no establecer estudios comparativos entre las universidades involucradas. En el marco del presente trabajo, se pretende indagar acerca de las nociones subjetivas de las y los estudiantes de las carreras de Comunicación Social (una de las once carreras presenciales del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ) para mostrar la relación entre las percepciones y su influencia en la vida privada y profesional.

La técnica utilizada para la investigación fue una encuesta autoadministrada, de treinta y dos preguntas en la versión final para la Universidad Nacional de Quilmes. Los cinco módulos que estructuraron

¹¹ Disponible en: <https://ddhh.unq.edu.ar/el-cedhem/> (consultado el 11/8/2021).

¹² La autora de este seminario de investigación no solamente forma parte de la mencionada extensión universitaria, sino que además estuvo presente en todo el proceso, esto es en reuniones previas, durante el trabajo de campo y también en los análisis posteriores.

¹³ La base total unificada por el CIPDH permitió alcanzar el número de 2.174 casos relevados, abarcando un total de seis universidades nacionales: Universidad de Buenos Aires (751); Universidad Nacional de Quilmes (418); Universidad Nacional de José C. Paz (202); Universidad Nacional de Rosario (385); Universidad Nacional de Mar del Plata (268); y Universidad Nacional del Centro (150).

la encuesta tuvieron ligeras modificaciones con relación al modelo del CIPDH: 1) Percepción general sobre derechos humanos; 2) Juventudes y derechos humanos; 3) Educación en derechos humanos; 4) Participación y derechos humanos; y 5) Grupos vulnerados y derechos humanos.

Cabe recordar que siguiendo el foco en la cuestión comunicacional, pondrá atención exclusivamente en el relevamiento que abarca a estudiantes de la Licenciatura, del Profesorado y del Ciclo de Complementación Curricular de Comunicación Social del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

1.1 ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN

El trabajo de campo se estructuró a través de dos etapas: la preparatoria y la aplicación de las encuestas. La fase preparatoria se extendió por más de cuatro meses, donde se llevaron adelante diversas reuniones donde los equipos técnicos del CIPDH y CeDHEM consensuaron el diseño, la planificación y los criterios a tomar en cuenta para implementar la muestra cuantitativa. Este proceso se ajustó a un intercambio fluido y enriquecedor. En paralelo, al interior de la UNQ se llevaron adelante diversas gestiones para conformar un sub-equipo de voluntarias y voluntarios que estuviera supervisado y capacitado por el equipo técnico de la UNQ.

De la experiencia en los operativos de campo surge la relevancia de estructurar el relevamiento con la debida antelación. En base a esa empiria se organizaron dos talleres de formación y capacitación para las y los 21 reclutadores-encuestadores que participaran de las 3 jornadas de campo. Allí se presentaron los instructivos elaborados por el equipo técnico UNQ. Por un lado, un taller de Reclutadores-Encuestadores donde se detallaron los objetivos generales y específicos de la encuesta y los procedimientos a seguir para orientar y facilitar sus tareas en la realización del operativo de campo. A cada uno de las y los participantes se entregó un cuestionario en soporte físico (papel) y por otro, un taller de uso y manejo de las tabletas enfocado en el uso del dispositivo y la aplicación del cuestionario en la tableta. Una vez conformado este subgrupo interdisciplinario, se procedió a estructurar sus participaciones en cada una de las tres jornadas diseñadas

según día y horario, en función de capitalizar al máximo disponibilidades de tiempos libres y necesidades de quienes coordinaron la muestra. Por otra parte, estas gestiones incluyeron también las autorizaciones institucionales pertinentes frente a las autoridades de la UNQ.

La segunda etapa de la implementación de las encuestas se realizó mediante seis tabletas electrónicas que facilitó el CIPDH, para desarrollar el trabajo de campo en la universidad. Las tabletas fueron cargadas con un software que permite realiza encuestas off line, guardar la información online y descargar los archivos en un Excel csv. Con el fin de visibilizar y generar curiosidad, se dispuso un stand en el ágora del corredor central de la UNQ que funcionó durante los tres días que se llevó a cabo la actividad. Así las y los estudiantes que transitaban el pasillo se acercaron con interés para participar de la encuesta. Al mismo tiempo, integrantes del equipo requería la colaboración de docentes que estuviesen dispuestos a ceder el inicio o el final de sus clases con el fin de permitir que las y los estudiantes pudiesen visitar el stand para completar la encuesta. Mientras tanto para asegurar la mayor cobertura y participación posible integrantes del equipo de reclutadores-encuestadores recorrían el ala sur, norte, el área del comedor, de la biblioteca y el campus en general en busca de respondientes. Así se logró un promedio de 139/140 encuetas por día. La duración de la encuesta en promedio fue de 20 minutos.

Cada jornada se desarrolló de 10:00 a 21:00 horas, dividida en dos turnos de cinco horas, con una interrupción que funcionó con un triple objetivo: uno, hacer uso de los horarios en donde el tráfico del estudiantado es más alto; dos, disponer de espacios de descanso y de intercambio para el equipo de voluntarios y voluntarias; y tres, por una cuestión técnica, o sea la recarga de las tabletas. Por último, para el procesamiento y sistematización de los datos, se realizó la descarga del dataset regularmente, así como otras tareas de procesamiento, como identificación de casos duplicados y atípicos.

ASPECTOS CENTRALES DEL INFORME

El informe de las encuestas será organizado en 4 ejes temáticos: educación, jóvenes y participación, percepciones generales y salud. El eje de educación consta en un primer momento de una breve introducción acerca del contexto de la temática con dos puntos centrales. Por un lado, el lugar de la educación en el país, tanto como opción de ascenso social pero también como sello de calidad y excelencia y, por otro lado, la idea de la educación como derecho humano para todos y todas. Este apartado consta además de 5 gráficos.

El primero muestra que el 68% opina que se garantiza el derecho a acceder a una educación pública con calidad. A su vez en el segundo gráfico las y los encuestados ubicaron la educación en quinto lugar de derechos humanos con avances significativos, siendo el derecho que más evolucionó el de la identidad de género, según las respuestas coleccionadas. El tercer gráfico visualiza que un 46,5% indicaron que el Estado debería producir y difundir mayor información acerca al acceso a la educación. De esta manera se ubica apenas un punto detrás de la opinión de que el Estado también debería proporcionar información acerca de la interrupción legal del embarazo. El anteúltimo cuadro muestra que el 75,7% está “muy de acuerdo” que las personas migrantes tengan igual acceso a la educación pública que las y los ciudadanos argentinos. Por último, el gráfico cinco muestra valorizaciones positivas para todos los aspectos que conciernen las funciones principales de la Universidad, principalmente para la formación en recursos humanos (75,8%), investigación (68,7%) y docencia (58,6%).

Las juventudes y la participación engloban el segundo eje. En este sentido se elabora acerca del mito de la juventud homogénea y remarca que la participación está marcada por la mirada adulto-céntrica que impide imaginar una participación fuera de los lugares tradicionales, como por ejemplo la afiliación a un partido político. El gráfico 9 muestra los principales problemas que afectan a las juventudes: falta de oportunidades para avanzar a una vida mejor (40,4%), la pobreza (38,4%) y la violencia de género (37,8%). No obstante, el 77,7% considera importante la formación en derechos humanos (gráfico 10 y 11) y accede a información sobre los derechos humanos (gráfico 14). En cuanto a la participación (gráfico

12 y 13) afirman que la ciudadanía debe poder participar en el diseño de políticas públicas, pero más que la mitad (56,6%) no participa en ninguna organización.

El tercer eje comprende las percepciones generales acerca de los derechos humanos que tiene como fin mostrar las apreciaciones de las y los estudiantes de comunicación social e torno de los derechos humanos. Para ello se implementaron preguntas generales como la asociación de varios conceptos con los derechos humanos (gráfico 15), medición del grado de acuerdo con frases que buscan evaluar si el actor principal para asegurar los derechos humanos es el Estado o la ciudadanía (gráfico 16 y 22), como también de opiniones personales de medir la vulneración de los derechos en el país (gráfico 17, 18 y 19). En estas instancias se ve por un lado la valoraciones son positivas, pero también delega la responsabilidad en el Estado. Así se ve también que no hay un conocimiento general de protección de derechos humanos (gráfico 20) y que consecuentemente el 90,9% no sabe a donde recurrir en caso de sufrir vulneración en sus derechos (gráfico 22). Asimismo casi en su totalidad afirman que hay grupos vulnerados (gráfico 24) e indican en el gráfico 26 que el colectivo que está más perjudicado son los pueblos indígenas (64,5%), seguido por las personas en situación de pobreza (52,5%) y en tercer lugar las mujeres (42,3%).

El último eje, de salud, cobra importancia no solo por representar un derecho fundamental para el pleno desarrollo de los demás derechos humanos, sino también, porque es notorio como a lo largo de la encuesta esta temática se posiciona como una preocupación constante. Así el gráfico 27 indica que la salud se ubica en segundo lugar (52,6%) en retrocesos en derechos humanos según indicaron las y los encuestados. De la misma manera se ubica en un punto medio la opinión acerca de avances significados en el campo de salud con un 14,1%. Cabe recordar que a partir del año 2018 se notaron las consecuencias de las políticas aplicadas por el macrismo. Como aconteció en el e eje de educación, en esta instancia también, más que la mitad (65,7%) está de acuerdo que los extranjeros deben tener acceso gratuito a la salud pública (gráfico 28). Así

el eje de salud, junto al trabajo y la educación fueron aspectos básicos que empezaron a ser disminuidos y vaciados de presupuesto.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra está compuesta por 99 (noventa y nueve) casos de los cuales el 57,6 % se identifica con el género femenino y el 37,4% con el género masculino. El 3 % prefirió no especificar y el 2 % seleccionó la opción “otro”. En cuanto a la distribución etaria se observa una concentración significativa en la franja que va de los 18 a los 23 años por 62,6%. Un cuarto de las y los estudiantes encuestados tiene entre 24 y 29 años; un 12,1% se ubica entre los 30 años y más. Su edad promedia los 23 años. Un 85,8% indica que trabaja o ha trabajado alguna vez; sin embargo, apenas el 54 % indicó que trabaja en la actualidad. El 37% trabaja entre 6 y 20 horas semanales, mientras que el 63 % trabaja 20 horas o más. El promedio de materias aprobadas de la carrera son 13 (trece). Asimismo 6 de cada 10 estudiantes asistieron a una escuela secundaria privada.

EDUCACIÓN

El interés de indagar las percepciones acerca de la educación tiene varias causas. Por un lado, la razón obvia: las y los encuestados son estudiantes en la universidad pública. A este hecho debe sumarse que el promedio de materias aprobadas son 13 (trece), es decir que están cursando, aproximadamente, la mitad de su carrera. Por otro lado, y de mucho mayor importancia, por el vínculo estrecho entre la educación y la perspectiva en derechos humanos...

[...] sólo entonces estamos trabajando por la inclusión y la equidad social. La razón es simple y clara: porque el enfoque de derechos humanos es el más inclusivo posible. Abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias (raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras). En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera.

Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado. (RODINO, 2015, p. 202).

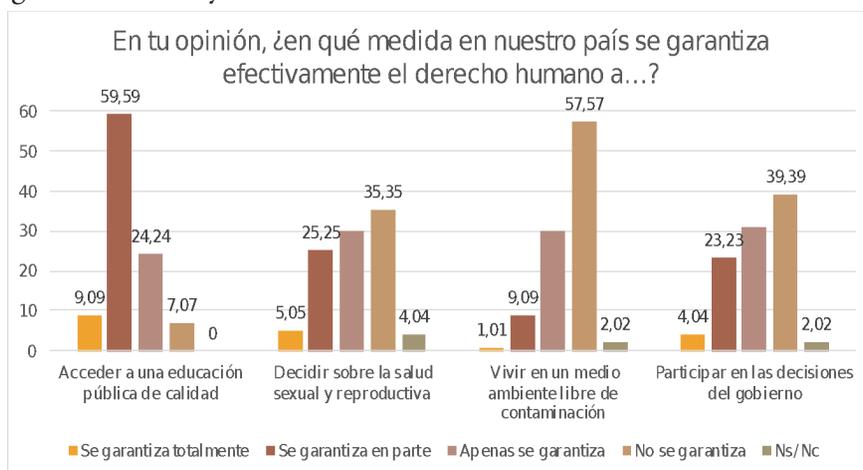
En Argentina, la identidad nacional y su vínculo con la educación tiene importantes registros en la historia moderna, en la medida en que este entrelazamiento ha permitido que sus principales hitos alimenten una noción concreta de ascenso social para buena parte de la sociedad. Es cierto, según la bandera política al mando de la gestión gubernamental, los golpes a este derecho suelen ser más o menos duros; sin embargo, consta que el respaldo que tiene este derecho es bastante singular en la región.¹⁴ No sorprende escuchar que la educación pública en Argentina es buena y las referencias obligadas a las tres grandes universidades nacionales (Buenos Aires, Córdoba o La Plata) y su prestigio, tienen su correlato de acuerdo a distintos *ranking* internacionales, más allá de que los fundamentos de la clasificación puedan resultar dudosos y arbitrarios. Enfrentando vaivenes económicos y políticos del presente siglo y del anterior, de avances y retrocesos, las universidades públicas no sólo no cerraron sus puertas y continúan en la lucha para garantizar una educación laica de calidad, sino que además han sido un importante foco de resistencia de las políticas neoliberales¹⁵.

En el marco de la encuesta, y a pesar de la coyuntura del 2018, las valoraciones son positivas (un total de 68,8%) en cuanto el acceso a la educación de calidad, aunque también 3 de cada 10 encuestados respondió que no se garantiza. En el momento de contextualizar la educación en conjunto con otros derechos que sufrieron retrocesos, esta se ubica en un cuarto lugar. Si bien las y los encuestados efectivamente se ubican de por medio en la mitad de su carrera, también se debe tener en cuenta la edad (mayoritariamente entre los 24 y 30 años) y que más de la mitad

¹⁴ Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria de 1884 precursor para poder establecer el Decreto Presidencial N° 29337/49 y la Ley N° 27204/15 fijó que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos”

¹⁵ Véase Penhos (2020) para un contexto más actualizado. Para consultar la debacle del gobierno de la Alianza y la resistencia del campo popular al proyecto educativo neoliberal puede verse Diario Página/12: <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-03/01-03-17/pag03.htm>. Acceso em: 6 ago. 2021.

trabaja lo que se puede considerar medio tiempo (20 horas o más). En una encuesta del 2019 realizada por Bumeran¹⁶ (una plataforma online de empleos y reclutamiento), publicó que el 73,1% de estudiantes trabajan por necesidad económica (EN ARGENTINA, 2019). Aunque la encuesta no proporcionó más información sobre los tipos de trabajos que realizan, pero teniendo en cuenta que, en primer lugar, el mayor retroceso en materia de derechos humanos indicado es la disminución de la pobreza (seguido por la salud y el trabajo), lo más probable es que la disminución del poder adquisitivo en conjunto con una figura del 47,65% según el INDEC¹⁷, da lugar a inferir que sus preocupaciones pasan primero por las necesidades básicas de la vida. La educación, a menudo visto como una salida de la pobreza, se ubica en cuarto lugar de los retrocesos en derechos humanos según estiman las y los encuestados.



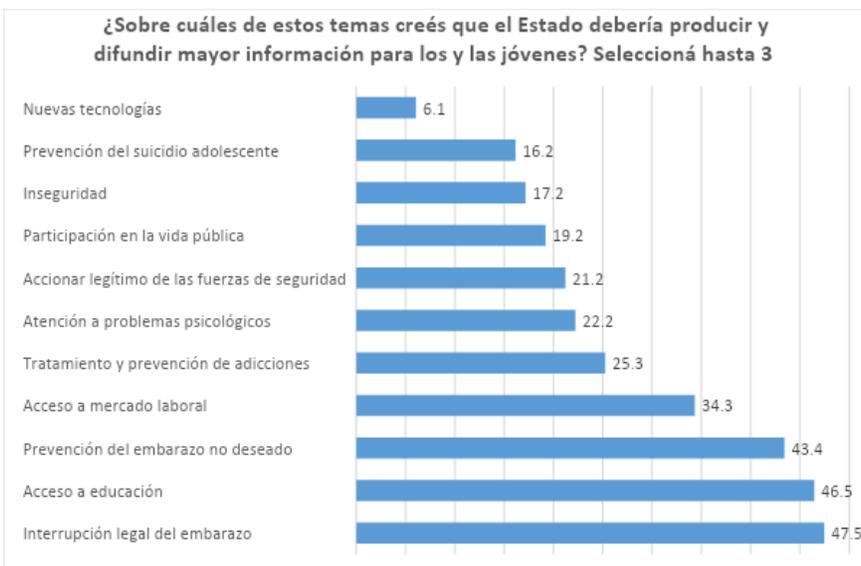
Fonte: Elaboración propia.

Ante la pregunta en qué medida se garantiza el derecho humano a acceder a una educación pública de calidad el 9% afirmó que se garantiza totalmente, y 59,6% opina que se garantiza en parte. Entre las respuestas apenas se garantiza y no se garantiza se llega a un 31,3 %. Esta cifra

¹⁶ <https://www.diariodecuyo.com.ar/argentina/En-Argentina-el-517-de-los-universitarios-estudian-y-trabajan-al-mismo-tiempo-20190920-0085.html>. Acceso em: 8 ago. 2021.

¹⁷ Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/ipc_01_19.pdf. Acceso em: 6 ago. 2021.

concuerdar con los resultados que demuestran la contraparte al avance de los derechos humanos. Se ve una coherencia en estos lineamientos, ya que además en los primeros puestos que creen que el Estado debería proporcionar más información para las juventudes, está la preocupación alrededor de la interrupción legal del embarazo (ILE)/prevención del embarazo, acceso a la educación y en cuarto lugar el acceso al mercado laboral. Todo esto son temáticas que atraviesan a las y los estudiantes por su situación específica en un momento determinado en la vida, que además son elementos básicos. Otros temas que quizás les son más ajenos o quizás no les interesan o incluso no los consideran que existe una falta de información son temas abiertos como nuevas tecnologías (6,1%), prevención del suicidio (16,2%) e inseguridad (17,2%). Aquellas áreas que han sido especialmente afectadas de acuerdo con el parecer de las y los estudiantes son la educación (35,4%). Tal como puede reconocerse en el siguiente cuadro:



Fonte: Elaboración propia.

Al preguntar sobre una serie de temas que se vinculan con las problemáticas juveniles y visto como materiales educativos, se presentan las

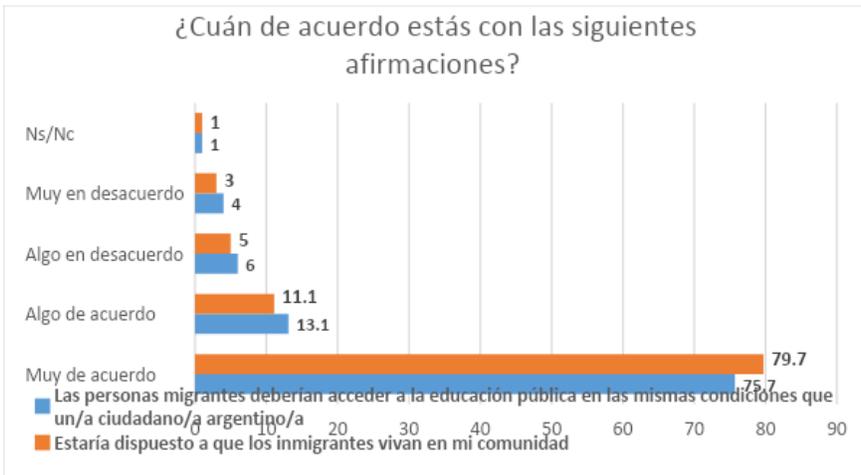
siguientes respuestas que invitan a la reflexionar. Con relación a si el Estado debería producir y difundir más información para las y los jóvenes, casi la mitad de las personas encuestadas respondió que la principal información a difundir debería ser la interrupción legal del embarazo (47%). Le sigue el acceso a educación (46%) y la prevención del embarazo no deseado (43%). En un tercer nivel de preocupación, aparece el acceso al mercado laboral (34%). Producir y difundir información acerca de Nuevas tecnologías (6%) ocupa el último puesto de las once opciones.



Fonte: Elaboración propia.

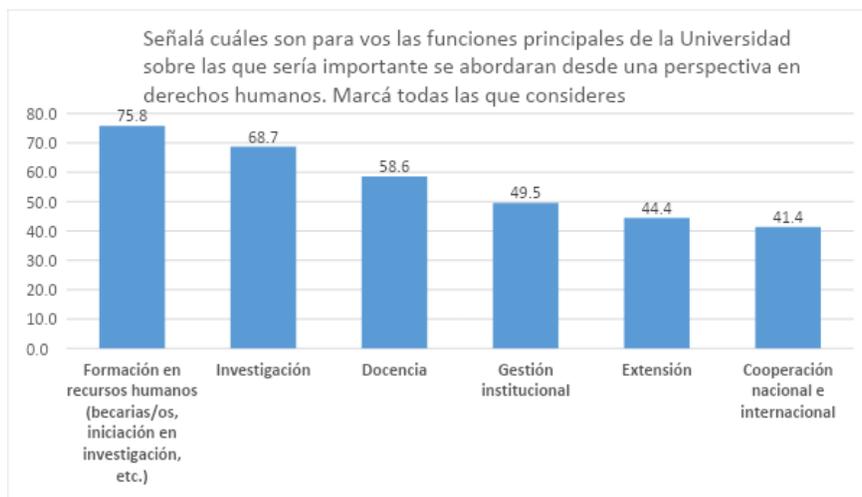
Además, hay un amplio acuerdo (75%) que las y los migrantes puedan acceder en igualdad de condiciones a la educación pública, lo cual da lugar a entender que los derechos se entienden como universales e inclusivas y no solo para quienes “se lo merecen”. Estas valoraciones positivas se alinean con la propuesta de Ripa-Brardinelli (2014, p. 153), de “[...] la triple instalación” de los derechos humanos, donde “la instalación cultural se ve por considerar a los derechos humanos como un discurso nuevo que se dice, se pronuncia y se intercambia [...]”, 2014). A la hora de pensar

a las personas como sujetos de derechos es importante señalar la tensión que existe entre el sistema de los derechos humanos visto y la idealización del Estado de derecho. Los derechos humanos vistos en su inicio como etapas consecutivas para llegar eventualmente a la homogeneización según el modelo del Occidente (individualismo, capitalismo, secularización) inevitablemente deja afuera a las diversidades. Frente a esta percepción se plantea la del particularísimo que reconoce que todas las sociedades son portadoras de culturas y valores con igual valor e importancia. Si bien es fundamental el Estado de derecho, sin embargo, al idealizar sus capacidades (cumplimiento imparcial de las leyes) puede terminar en la creencia de que automáticamente se amplían los derechos y con legalizar nuevos derechos alcanza para su cumplimiento eficaz. Marcelo Raffin en búsqueda de apaciguar las tensiones introduce lo que el denomina “Aporías de la modernidad” que consta de “conciliar lo mismo y lo diferente, el universalismo y el particularismo”. Como los derechos humanos no son estáticos y son cada vez más abarcativos, se los tienen que pronunciar en plural. Esto se ve reflejado en que el 75% está “muy de acuerdo” a que las personas migrantes deberían acceder a la educación pública en las mismas condiciones que las y los ciudadanos nativos.



Fonte: Elaboración propia.

En cuanto a la enseñanza y presencia de los derechos humanos la gran mayoría (75%) reconoce que es importante abordar la formación en recursos humanos desde una perspectiva de derechos humanos. Una vez más esto muestra la preocupación consistente alrededor del mercado laboral, la inserción al mismo y las condiciones.



Fonte: Elaboración propia.

Por otro lado, la cuestión específica de derechos humanos tiene una importancia dada los altos porcentajes en respuesta a la pregunta en que funciones sería importante que la universidad abordara una perspectiva en derechos humanos. Así la formación en recursos humanos está en primer puesto con 75%, seguido por la investigación con 68,6% y la docencia 58,6%. La fuerte afirmación de que todas las funciones principales de la universidad se abordaran desde una perspectiva en derechos humanos, da lugar a pensar que si se le da tanta importancia puede que esto no se está logrando satisfactoriamente. Si la justicia y la paz de la sociedad en su conjunto exigen un conocimiento sólido para aplicar holísticamente las técnicas, saberes y competencias, entonces en la formación en derechos humanos debería ser parte de la currícula obligatoria (RIPA-BRARDINELLI, 2014).

DERECHOS HUMANOS EN LA UNQ

De igual modo de lo que sucede en el eje de Educación, de forma complementaria, los derechos humanos también aparecen como un área de especial interés, que recorre la misión y las funciones sustantivas de esta casa de altos estudios.



Fonte: Elaboración propia.

Entre las actividades que se realizan en la universidad en derechos humanos el 58,6% conoce y/o participa en charlas/conferencias. Como puede advertirse, el porcentaje baja a medida que aumenta el compromiso en el sostenimiento de la regularidad de la actividad, así un 40% indica conocer/participar en talleres, mientras que proyectos de extensión conlleva un 34%, proyectos de investigación 30% y congresos 16,2 %.



Fonte: Elaboración propia.

Con respecto a la formación en derechos humanos abordada durante la cursada del Ciclo Introductorio, las y los jóvenes señalan que han recibido más información sobre enfoques centrados en los “Derechos civiles y políticos” (36,4%); seguidos por contenidos sobre “Igualdad y no discriminación” (28,3%); y finalmente, en los temas de “Crímenes de lesa humanidad” (26,3 %).



Fonte: Elaboración propia.

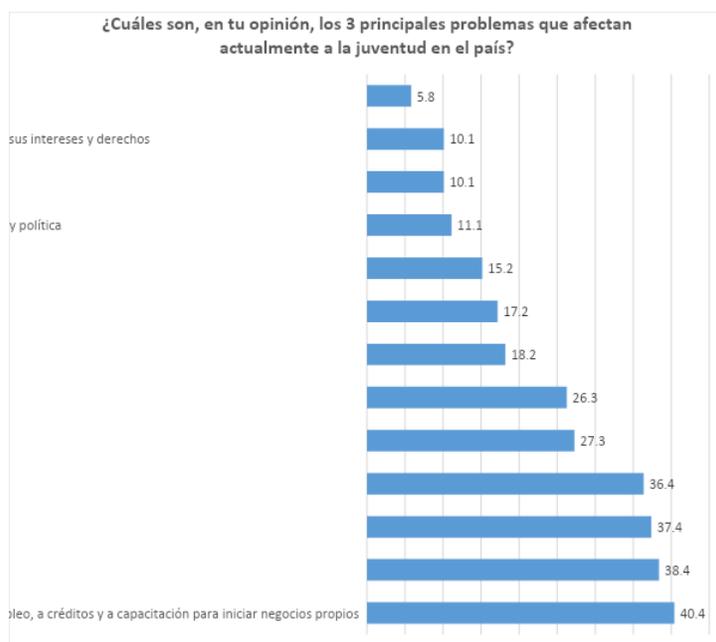
En cuanto al Taller de Vida Universitaria, instancia desde donde se acompaña el ingreso de las y los nuevos estudiantes a la UNQ a través de

tutorías promovidas por estudiantes avanzados de la propia universidad que tienen la finalidad de orientar y fortalecer la permanencia en el trayecto a la universidad pública, el 57% de las personas encuestadas manifestó haber recibido información acerca del acceso a becas de estudio y apoyo económico de diferente tipo, mientras que las y los estudiantes como sujetos de derecho alcanzó el 54,5%; y en tercer lugar, se ubicó el estatuto y normativa de la Universidad Nacional de Quilmes (53,5%).

JÓVENES Y PARTICIPACIÓN

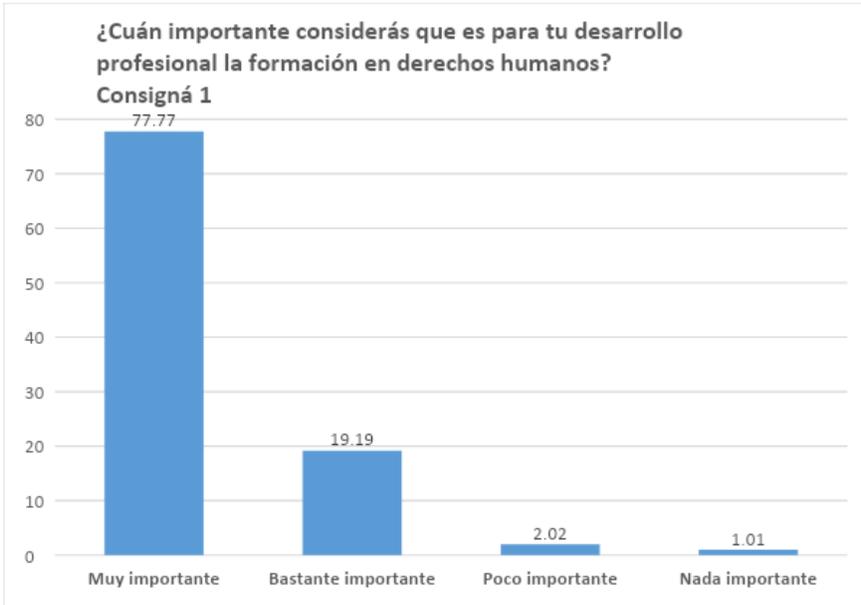
Cecilia Braslavsky (1986) introduce el concepto de mitos de la juventud, cuyo eje central consiste en identificar al conjunto de jóvenes con algunos de ellos. Así nombra la manifestación dorada que incluye la idea de que las y los jóvenes tienen en sus manos el tiempo libre y el disfrute del ocio, la interpretación de la juventud gris donde la juventud son el emblema de los males en la sociedad y, por último, la juventud blanca que manifiesta que las y los jóvenes traerán salvación a la sociedad al realizar todo aquello que sus antepasados no han podido lograr. Este “mito de la juventud homogénea” impone a este grupo una forma de ser joven específica, limitada además en el espacio (ocio) y tiempo (edad). Sin embargo, son las condiciones sociohistóricas y económicas que influyen en la composición de las juventudes. Al pensar la juventud desde un punto de vista restrictivo, pero a la vez demanda un accionar extraordinario a futuro, se generan expectativas y presiones altas sobre las y los jóvenes.

La mayor parte de las y los consultados respondieron que los tres principales problemas que afectan a la juventud en el país se concentran en la falta de oportunidades de acceder a un buen empleo, a créditos y a capacitación para iniciar negocios propios (40%), seguida por la pobreza (38%) y la violencia de género (37%). En cuanto a espacios de organización juvenil, ya sea política o social casi no se ve como un problema.



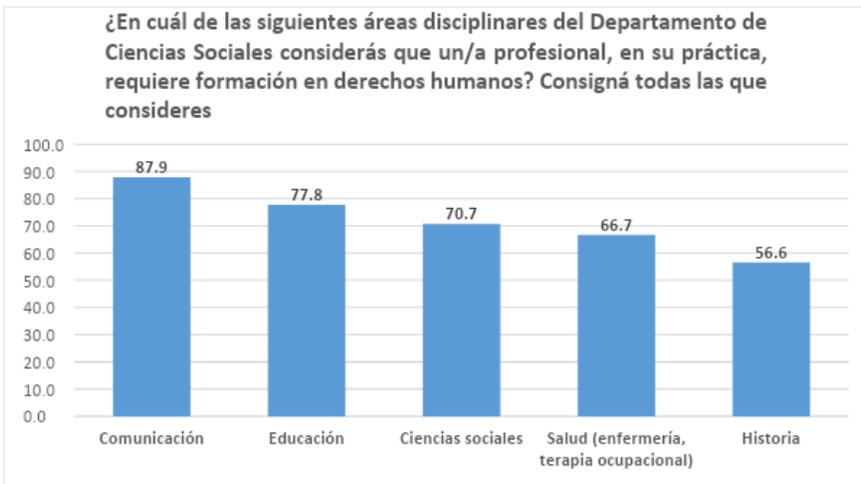
Fonte: Elaboración propia.

Desde este punto de vista sorprende que las y los encuestados indicaron que los tres principales problemas que afectan a la juventud son la falta de oportunidades de un buen empleo, pobreza, y violencia de género, en vez de indicar las opciones de problemática exclusiva de las juventudes (falta de organizaciones de jóvenes, falta de espacios formales y en menor medida acceso a la educación) que casi no fueron elegidos. Mediante este indicador se puede establecer que no solo es importante pensar este grupo en su debido contexto teniendo en cuenta la coyuntura, sino que además preocupaciones relacionadas tradicionalmente al mundo de los adultos también los atraviesa. Se impone la idea de que las y los jóvenes deben limitarse a una problemática que exclusivamente es de su campo, cuando según las respuestas, sus preocupaciones hacen referencia a problemas que se adjudican únicamente a los adultos. Así es importante entender a las juventudes de un modo relacional y contextual y no como un concepto estático, cerrado y homogéneo.



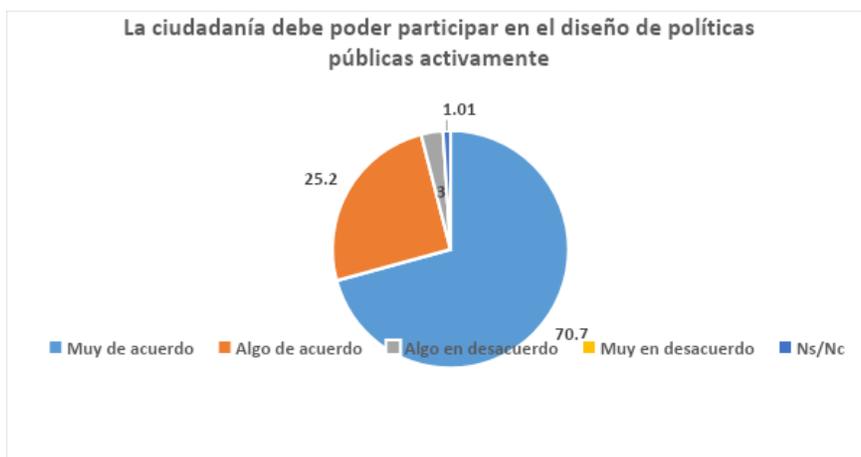
Fonte: Elaboración propia.

En relación con las prácticas profesionales el 96% indica que considera importante la formación en derechos humanos. Así el 87% lo afirma para su carrera (Comunicación), seguido por educación (77%), Ciencias sociales (70%), Salud (66%) e Historia 56%.



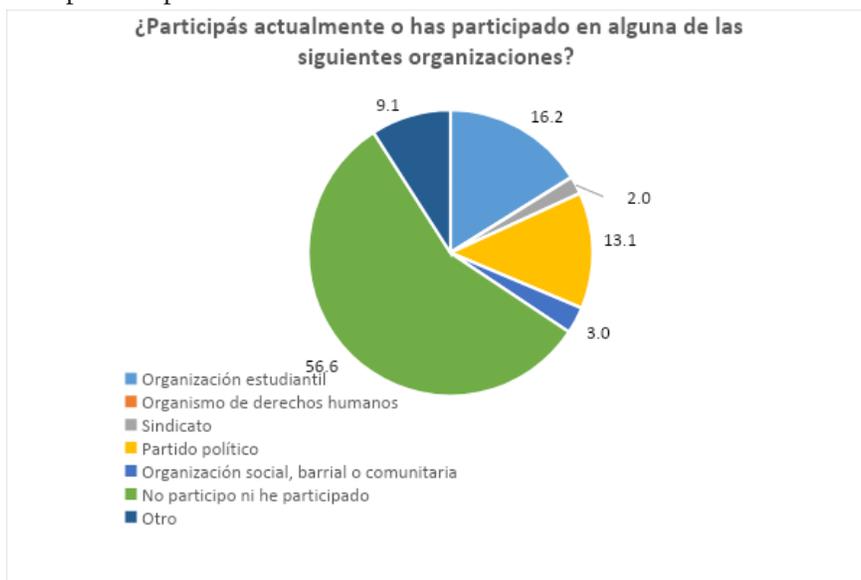
Fonte: Elaboración propia.

El 70% está “muy de acuerdo” que la ciudadanía debe participar en el diseño de políticas públicas activamente.



Fonte: Elaboración propia.

Sin embargo, en cuanto a la participación más que la mitad indica nunca haber participado (56%). En caso de haber participado se destaca que el 16 % lo hizo en una organización estudiantil y 13 % se involucró en un partido político.



Fonte: Elaboración propia.

La mirada adulto-céntrica impone como las juventudes tienen que actuar por lo cual “[...] son producidas por otros, por el mundo adulto, por el Estado y poco reconocidas como productoras de valores, de lenguajes, de prácticas de comportamiento [...]” (VOMMARO, 2020). Es necesario preguntar cómo se identifican las y los jóvenes. En este sentido, la identidad no se entiende solamente en plural, sino que se despliegan como “[...] identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto ‘engendrado’, de un ‘sujeto engeneracionado’, entre otros haces de relaciones” (RESTREPO, 2007). A pesar de que el 62,6% de la población encuestada tiene entre 18-23 años y solo el 12,1% entra en el rango de 30 o más años no parece que su identificación principal pasa por “juventud”. Hay dos principales posibilidades para acercarse a cómo se identifican las y los encuestados. O no se perciben como grupo joven (y vulnerado), ya que no encuentran un origen común para establecerse como un colectivo joven o la mirada adulto-céntrica no permite reconocer que no necesariamente las y los jóvenes deben tener preocupaciones limitadas a su mundo.

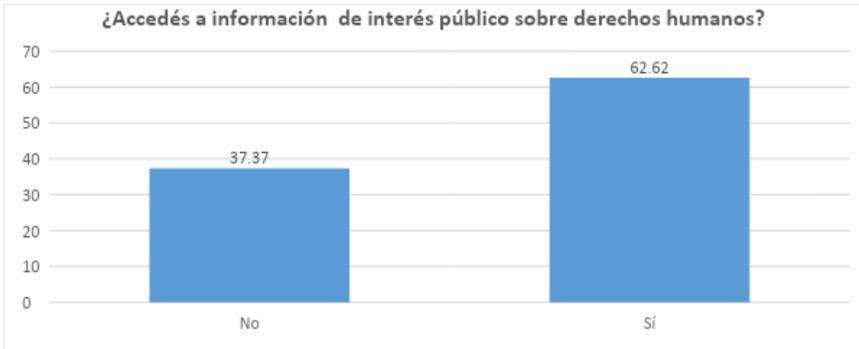
En relación al trabajo, el 85,8% indica que trabaja o ha trabajado alguna vez, sin embargo, apenas el 54 % indicó que trabaja en la actualidad. Más allá que estos datos no informan sobre la calidad de trabajo, es importante tener en cuenta que pasar por una carrera universitaria tiene como fin mejorar la situación personal y/o familiar y conlleva el sueño a acceder a un buen trabajo, por lo cual la preocupación acerca de este tema es coherente a lo largo de la encuesta. Reiteradas veces se indica que no hay garantías ni avances para un trabajo digno. Aun así, afirman la importancia de la educación en derechos humanos para las prácticas profesionales. Casi la mayoría absoluta (87,9%) indicó que para las carreras de comunicación se requiere formación en derechos humanos, sucesivamente tres cuartos de las y los encuestados afirma que la formación en derechos humanos es muy importante. A pesar de que existe una diferencia de 11% de diferencia y siendo que el 77% indicó que para la educación es importante recibir formación en derechos humanos, se puede inferir que algunas personas se identifican mediante el ámbito de comunicación, mientras otras mediante la educación, ya que las y los encuestados incluyen a estudiantes del profesorado en Comunicación Social como también de la licenciatura. De todas formas, si bien la encuesta

no profundiza concretamente en qué consistiría esa formación, se muestra una coherencia en cuanto las nociones positivas de los derechos humanos.

Aun cuando el 70,7% de las y los jóvenes encuestados consideran importante que la ciudadanía influya en las políticas públicas y manifiestan deseos de participar de los centros de estudiantes, las encuestas no han podido dar cuenta de la participación de un gran porcentaje de las y los encuestados. Es llamativo el alto porcentaje de encuestados, el 56,6%, que indica no tener ninguna participación. Esto da lugar a duda si la participación pasa por otro lado o si por otras circunstancias no cuentan con el tiempo/interés para involucrarse.¹⁸

Mario Margulis (2009), introduce el concepto de “moratoria social” según el cual las y los jóvenes de sectores medios-altos suelen tener la oportunidad de estudiar, buscar otras experiencias antes de asentarse e ingresar a las responsabilidades de la adultez, las y los jóvenes de sectores populares suelen tener un tiempo de moratoria social más acortado. Cuando para unos el tiempo libre es recreativo, para otros es una condición no deseada. Por lo cual “[...] el tiempo libre que emerge del paro forzoso no es festivo, no es el tiempo ligero de los sectores medios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento [...]” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 3). Margulis e Urresti argumentam que disponer de tiempo libre, lo que se asocia generalmente con la juventud y de alguna forma es su característica es estar libre de preocupaciones cuando en realidad eso solo puede ser cierto por un sector, esto es, aquel que tiene el privilegio de disponer de su tiempo para descansar, hacer deporte, etc., mientras que otro gran sector lo ve como un malestar que necesario evitar, ya que disponer de tiempo libre equivale a no trabajar. Entonces, aquellas personas jóvenes que deben utilizar su tiempo para trabajar tendrán dificultades para involucrarse en una participación activa y tradicional como se espera de ellas.

¹⁸ La “participación política” se entiende como toda actividad que tenga como propósito intervenir en el mundo social y lograr algún tipo de objetivo a partir de esas acciones (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2008). Esta noción amplia no reduce el entendimiento de las prácticas políticas únicamente a las instituciones formales de la política y a las formas tradicionales de participación, al mismo tiempo nos permite reconocer formas de participación juvenil muy heterogéneas y que pueden cambiar de acuerdo con las diferentes épocas y las distintas circunstancias.



Fonte: Elaboración propia.

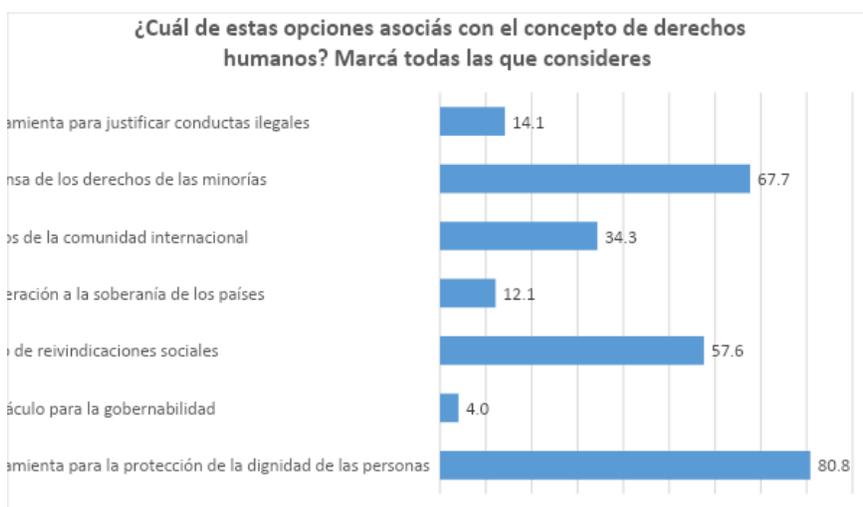
A su vez, más que la mitad accede a información de interés público (62,6%) sobre derechos humanos. Ahora dado que parece que este conocimiento no se traslada en acciones concretas hay que preguntarse acerca de las formas de participación. “Mientras muchos jóvenes defienden a la política como herramienta de transformación, militan en partidos o movimientos sociales y de allí en la escuela, otros jóvenes descreen de la política y sospechan de la “intromisión” de un afuera “tendencioso” en los asuntos escolares. En otros casos, los estudiantes llevan adelante numerosas iniciativas solidarias, participativas y de extensión a la comunidad, pero no leen en ellas un carácter “político” (LARRONDO, 2013) ¿Es posible que lleven adelante prácticas de participación políticas, pero no la referencia como tal? ¿Una parte de las y los encuestados tienen intenciones de participar en prácticas políticas, pero aún no lo han hecho? ¿Es que hacen falta más espacios de participación para estos jóvenes? Queda por explorarse.

PERCEPCIONES GENERALES

Debido a la larga historia de los derechos humanos y su importancia en Argentina existe un discurso acerca de estos derechos que por lo menos como idea general, es conocido por todas las personas. Las percepciones o representaciones pasan por un lado externo como puede ser la influencia de los medios de comunicación, pero también internos, de un nivel de

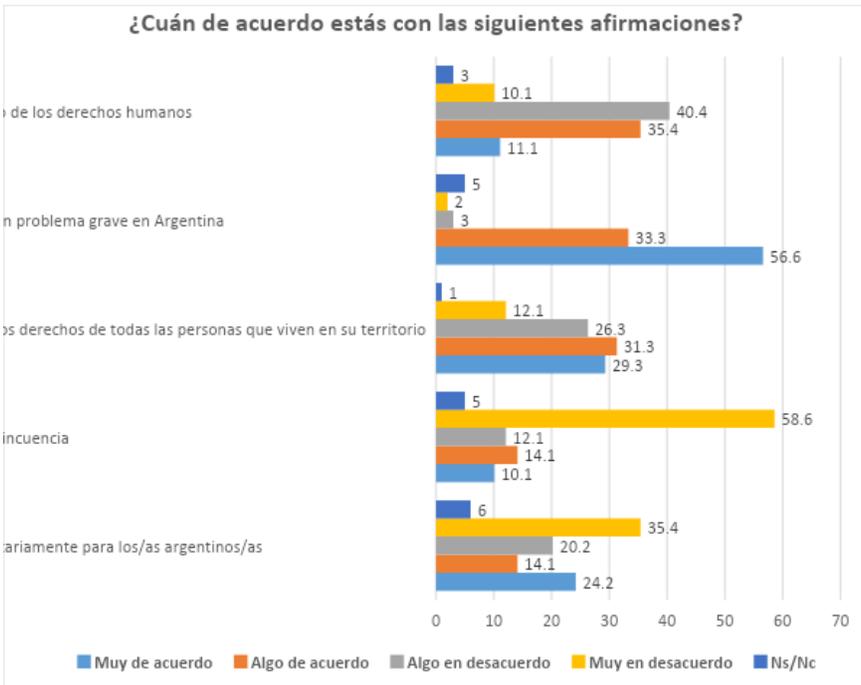
subjetividad donde influye la propia experiencia. En otras palabras, las representaciones y las mediatizaciones constituyen ámbitos que se interponen entre la configuración social y la naturaleza de la comunicación, juntas permiten deconstruir los inextricables nexos entre los universos internos y externos de los seres humanos (Jesús Martín-Barbero, 1987). En este sentido las dimensiones que recorren las percepciones generales pueden ser una fuente de gran valor para explorar las subjetividades que se ponen en juego por parte de las y los estudiantes.

Al ser consultados acerca de su valoración del concepto de derechos humanos, de acuerdo con las percepciones positivas (herramienta de protección, logros y reivindicaciones) y percepciones negativas (violación a la soberanía, obstáculo y justificativo de ilegalidades), la mayoría (80,8%) respondió que entiende a los derechos humanos como una herramienta para la protección de la dignidad de las personas. Esto demuestra una impresión favorable sobre los derechos humanos. Asimismo, las valoraciones desfavorables acerca de los mismos son minoritarias, ya que quienes respondieron que asocian a los derechos humanos con la idea de un obstáculo a la gobernabilidad fueron apenas el 4,0%; mientras que el 12,1% los percibe como una vulneración a la soberanía. A continuación, se exhibe el cuadro con las distribuciones porcentuales:



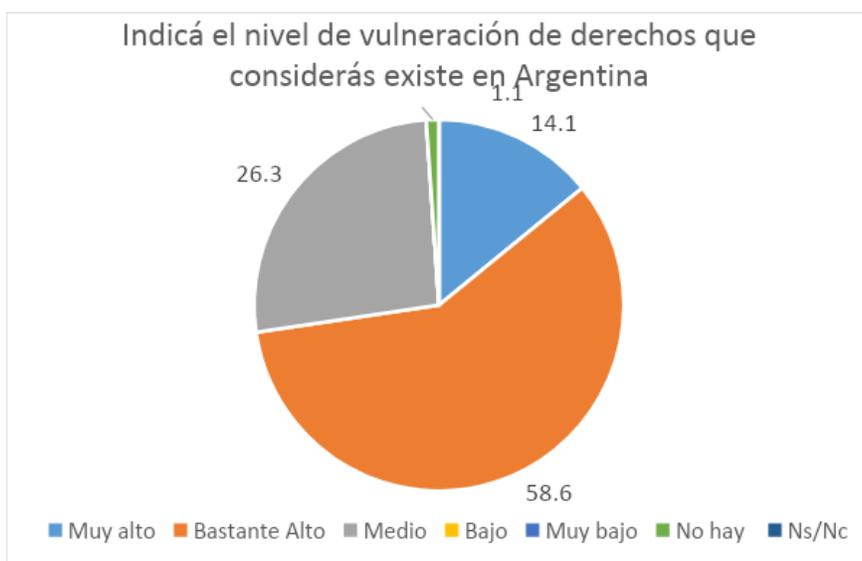
Fonte: Elaboración propia.

Esta tendencia de pensar de forma positiva los derechos humanos se reitera ya que 6 de cada 10 estudiantes está “muy en desacuerdo” con que el respeto de los derechos humanos dificulta la lucha contra la delincuencia. A menudo se repite un discurso de ojo por ojo, donde se pide mano dura para infracciones contra la ley, especialmente tales que involucran la propiedad privada y la vida. Estas perspectivas dejan de al lado que la sociedad que integramos es desigual y que la salida no es más control sino un cambio estructural. Sin embargo, los medios de comunicación como productores, difusores y formadores de discursos y de la opinión pública, encuentra la construcción mediática de la inseguridad tierra fértil para generar la sensación de un constante peligro en la sociedad y que tiene que ser combatido. Más allá de que es difícil medir la sensación de inseguridad, basta con que la emoción que se siente como verdadera al ver el noticiero, para recibir la información como verdadera (RAMONET, 1999).



Fonte: Elaboración propia.

Las respuestas en cuanto si el Estado debe garantizar los son variadas. El 29% está muy de acuerdo, el 31 % algo de acuerdo, el 26% algo en desacuerdo y el 12% está muy en desacuerdo. A su vez indican que la desigualdad en el goce efectivo de los derechos humanos es un problema grave en Argentina firma 56 %, junto al 33% que está algo de acuerdo. Una vez más las respuestas son variadas en cuanto al destinatario de las políticas públicas. El 24% está de acuerdo que estas políticas deberían ser prioritariamente para las y los argentinos y argentinas. El 14% está algo de acuerdo y el 35% está muy en desacuerdo.

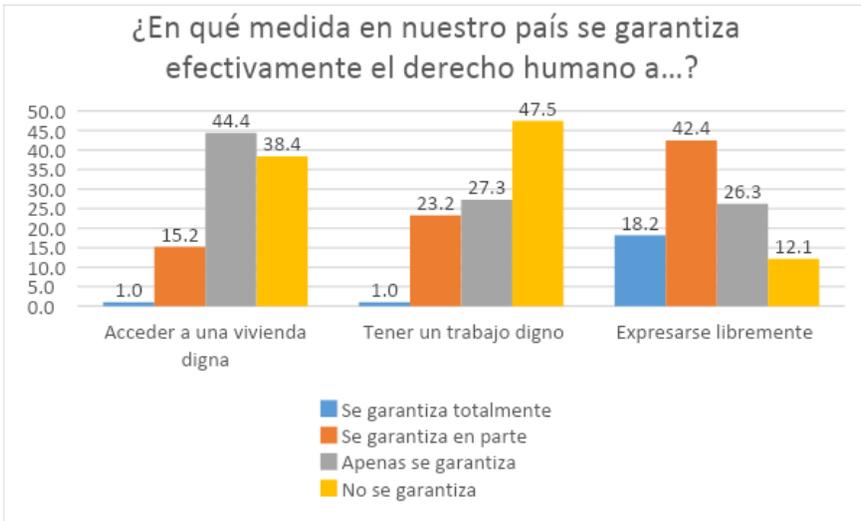


Fonte: Elaboración propia.

El 58 % afirma que se vulneran derechos en Argentina, mientras que un cuarto indica ser indeciso y el 14% sostiene que la vulneración es baja o no existe.

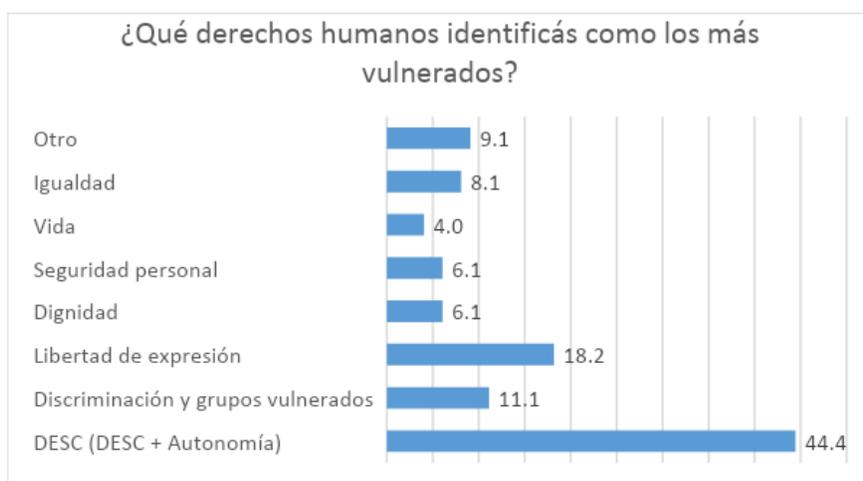
Ante la pregunta si se garantiza el derecho humano a expresarse libremente, 18% sostiene que se garantiza totalmente y 42% indica que se garantiza en parte. El 12 % expresa que no se garantiza. Es el único derecho donde las y los estudiantes indicaron que efectivamente se garantiza. Seguido por acceso a información pública (10%) y acceso a

educación pública de calidad (9%). Por otro lado, según el 57% el derecho que menos se garantiza es un medioambiente libre de contaminación. Casi la mitad (47%) manifiesta que tampoco se garantiza un trabajo digno y 44% demuestra preocupación de ser arrestado arbitrariamente.



Fonte: Elaboración propia.

Casi la mitad concuerda en que los derechos más vulnerados son aquellos relacionados a los DESCAs, seguido por el 18% que identifica la libertad de expresión está infringido. Dado que el grupo encuestado se forman en comunicación social, esta tendencia puede implicar una preocupación genuina de su área, sin embargo, son 2 de cada 10 estudiantes que manifiestan esta preocupación, también indica o que prevalece la preocupación por las realidades socioeconómicas o un desconocimiento de los desafíos que atraviesa su campo.

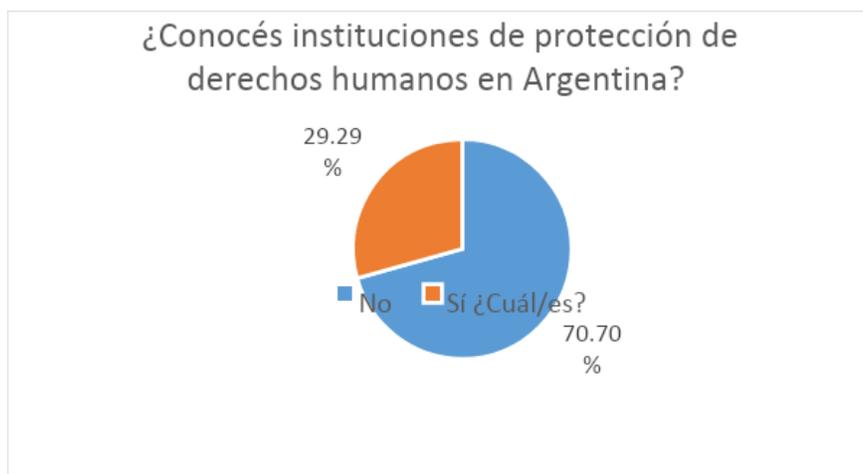


Fonte: Elaboración propia.

Como fue elaborado anteriormente, los derechos humanos una y otra vez tienen una valoración positiva. También se destaca la preocupación alrededor de los DESC. Quizás uno por tanto podría esperar que esta situación llevara a las juventudes a actuar, a involucrarse para participar y buscar cambiar su situación. Sin embargo, ante la pregunta quien tiene la responsabilidad primaria de garantizar el respeto y la protección de los derechos humanos la respuesta es clara: 7 de 10 lo adjudican a Estado en sus tres poderes. Parece que hay una cuestión individualista a fondo, donde por un lado se responsabiliza al Estado, pero por otro lado no se ve ni se busca la posibilidad de trabajar en conjunto con el Estado.

Es llamativo que casi en su totalidad las y los encuestados no saben a donde recurrir si llegaran a ser víctimas de vulneración de derechos humanos. Además, el 97% está de acuerdo que existen grupos a los que se vulneran sus derechos, pero solo el 10% indica que las y los jóvenes forman parte de un colectivo vulnerado. Los colectivos más vulnerados son según indican los pueblos indígenas (64,6%), personas de en situación de pobreza (52,5%) y mujeres (42,4%).

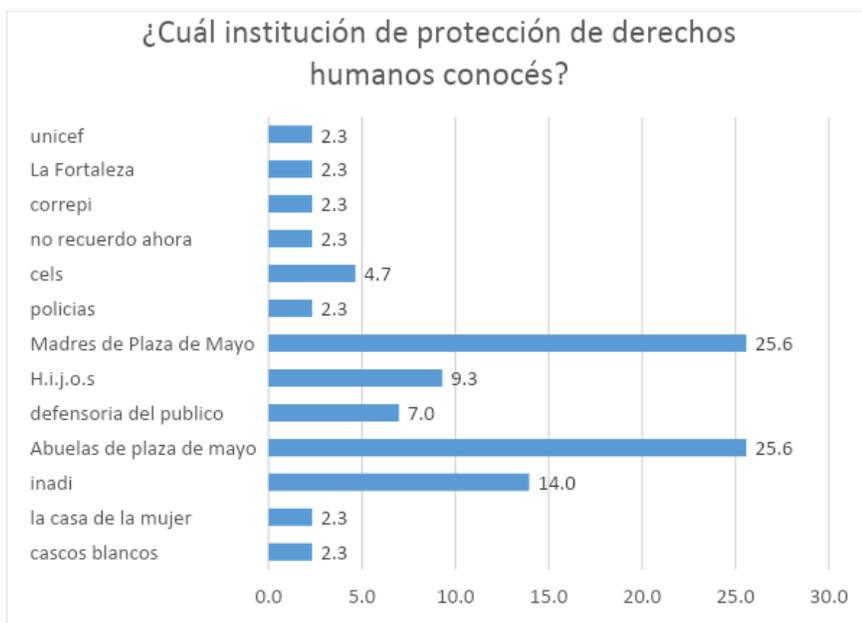
Ante la pregunta si conocen instituciones de protección de derechos humanos en Argentina 7 de cada 10 estudiantes indica que no conoce ninguna institución.



Fonte: Elaboración propia.

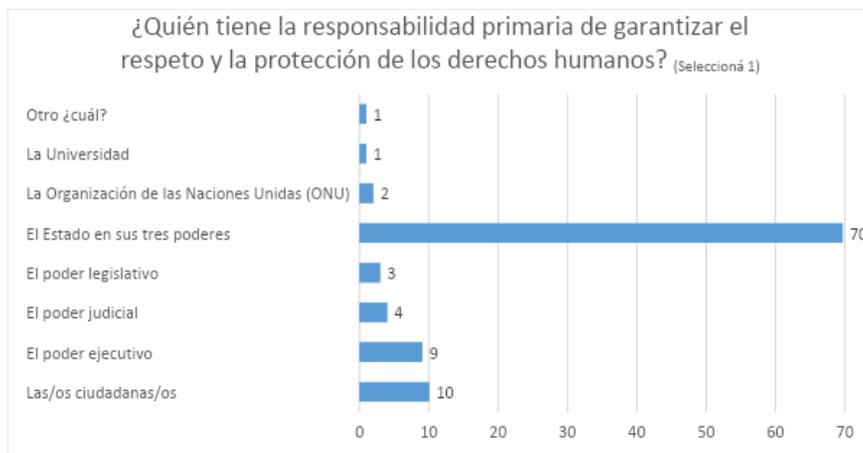
Al indicar cuáles instituciones conocían, se destaca que el 75% nombra las “Abuelas de Plaza de Mayo”¹⁹ y “Madres de la Plaza de mayo” y un 20% nombra el INADI. Otras instituciones nombradas fueron: la casa de la mujer, defensoría del público, H.i.j.o.s y CELS, entre otros.

¹⁹ Para mayor información véase los sitios webs. “Abuelas de Plaza de Mayo”: <https://www.abuelas.org.ar/>; y Asociación de Madres de Plaza de Mayo: <https://madres.org/>. Para el Instituto Nacional contra la Discriminación, ver: <https://www.argentina.gob.ar/inadi>



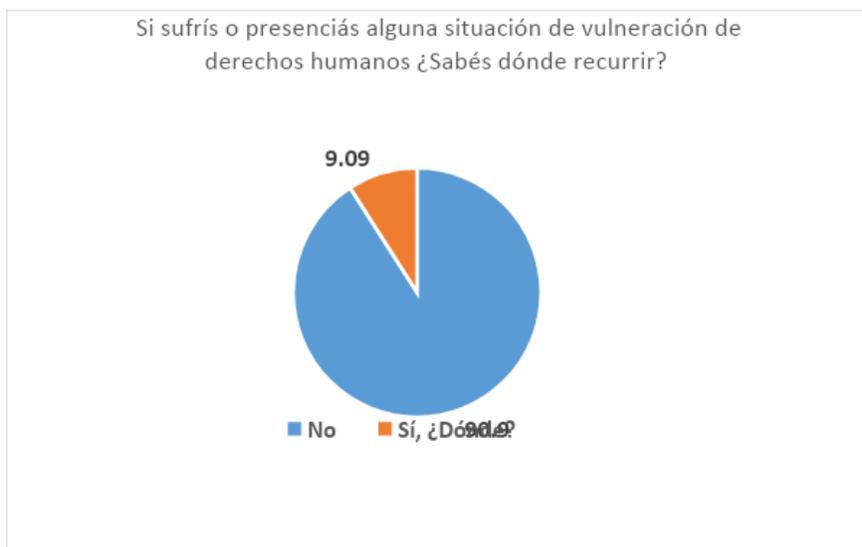
Fonte: Elaboración propia.

Cuando responden quién tiene la responsabilidad primaria de garantizar el respeto y la protección de los derechos humanos el 70% sostiene que es el Estado en sus tres responsabilidades. Anteriormente, el 60% indicó que concordaba que el Estado es el responsable para garantizar el goce efectivo de los derechos, por lo que se ve cierta constancia en las opiniones. Entre las ocho opciones, solamente una se dirige de forma directa al accionar de todas las personas. Esta opción eligió uno de cada 10. El restante indica que son el poder político u otras organizaciones a quienes competen los derechos humanos.



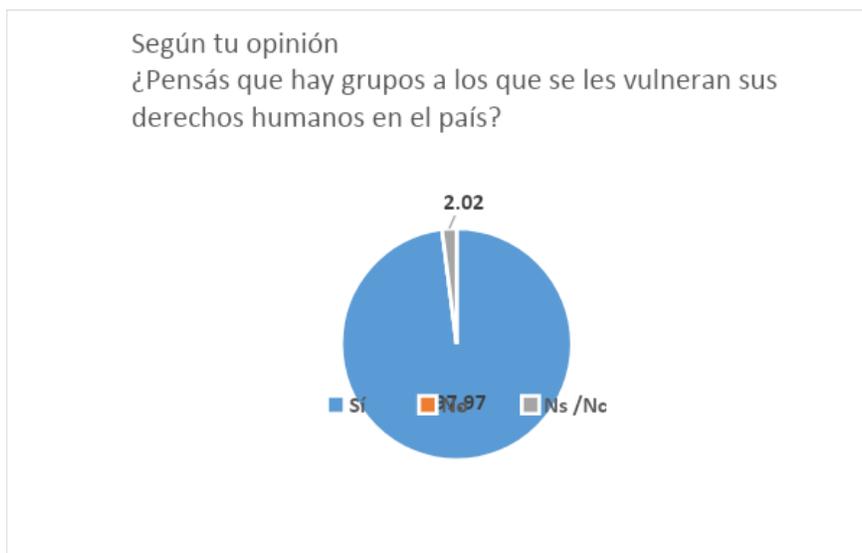
Fonte: Elaboración propia.

Se manifiesta una tendencia de que la responsabilidad primaria y casi absoluta en cuanto a los derechos se vincula únicamente al Estado y que la ciudadanía queda en un segundo lugar. En las percepciones generales se deposita fuertemente la responsabilidad en el Estado y no se percibe de manera clara el lugar que puede ocupar la ciudadanía. Esto se refuerza en que 9 de cada 10 personas encuestadas no sabe a donde recurrir ante la vulneración de los derechos humanos.



Fonte: Elaboración propia.

Hay amplio acuerdo en que existan grupos a los que se les vulneran sus derechos en Argentina. 97 % afirma mientras que el 2% no sabe o no contesta.



Fonte: Elaboración propia.

Casi la totalidad de las y los encuestadas/os identificaron que en la Argentina hay grupos vulnerados (97%).



Fonte: Elaboración propia.

En este sentido, el 64% considera que el principal grupo vulnerado son los pueblos indígenas. En un segundo lugar las personas encuestadas señalaron que las personas en situación de pobreza son otro de los grupos a los cuales se les vulneran sus derechos humanos (52%) y en tercer lugar se encuentran las mujeres (42%).

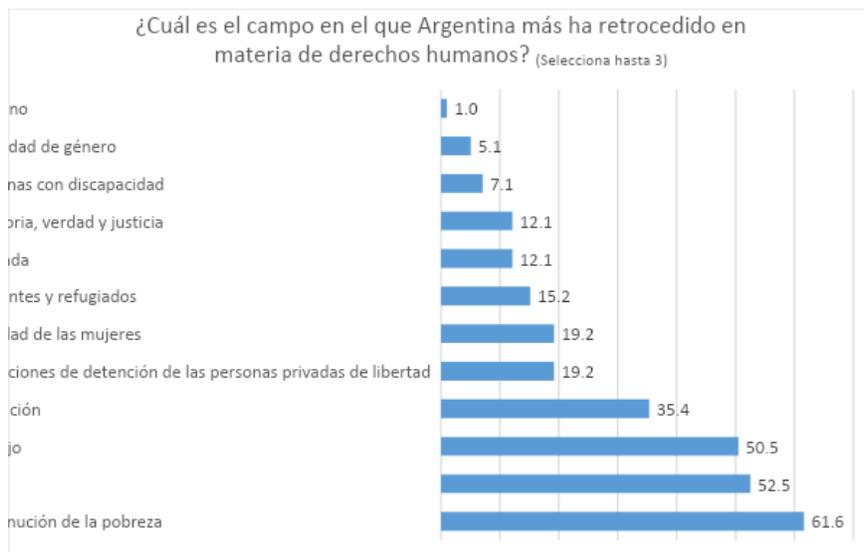
SALUD

Los Estados Miembros de la ONU adoptaron en 2015 una serie de objetivos para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” conocido como “Objetivos de desarrollo sostenible” (ODS)²⁰. El tercer objetivo es el de “Salud y Bienestar” que reconoce entre otros las desigualdades económicas y sociales, la influencia del clima y medio ambiente y el desafío

²⁰ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030. Los ODS son 17 (<https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>).

de enfermedades nuevas. Para poder alcanzar estas metas, es necesaria la cobertura universal de salud para terminar así con la pobreza y reducir las desigualdades. En Argentina la salud ya es reconocida como derecho constitucional²¹. Sin embargo, en la especial coyuntura histórico-temporal que atravesó el trabajo de campo, el Ministerio de Salud nacional fue objeto de recortes presupuestarios por las políticas públicas que se pusieron en juego durante el período 2015-2019, la fusión al Ministerio de Salud y Desarrollo en septiembre de 2018²². Esta reducción de rango implicó diferentes dimensiones de la estructura sanitaria nacional: desde la pérdida de autonomía, al valor simbólico de la afectación, hasta la disminución lisa y llana de los recursos materiales que garantiza la reproducción del sistema. Por otro lado, dado el alcance y la importancia del Proyecto de Ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) presentado en 2018, se decidió incorporar el apartado salud en este trabajo.

Desde el relevamiento de campo, las y los estudiantes identificaron a la pobreza (61,6%), a la salud (52,5%) y el trabajo (50,5%) como los espacios en los cuales hubo mayores retrocesos.



Fonte: Elaboración propia.

²¹ Constitución Nacional art. 13.

²² Decreto N° 801 de 5 de septiembre de 2018.

La salud está en segundo lugar como el campo donde más retroceso hubo en Argentina, aunque un pequeño porcentaje reconoce que también hubo avances significativos en esta área. No es necesariamente una contradicción y no solo porque el porcentaje sea mínimo, sino porque estas valoraciones son subjetivas. Aunque María Eugenia Vidal, la entonces gobernadora de la Provincia de Buenos Aires dijo: “No voy a abrir hospitales nuevos ni cortar cintas, porque eso es una estafa a la gente. La salud no es un edificio. Construir un edificio es la parte más fácil. Lo que vale la pena es poner equipamiento de última generación, que haya insumos, enfermeras y médicos. [...]”²³. Si bien es cierto que mediados del 2018 hubo 13 hospitales en espera de ser inaugurados, también es cierto que debido a la pandemia del 2020 y con una nueva coyuntura política los hospitales modulares cobraron importancia para fortalecer el sistema de salud, o sea si se entiende a las respuestas como tendencia se puede tener esperanza. Igualmente esperanzador es el hecho de que más de la mitad de las y los encuestados no hacen diferencia al acceso de la salud (como también opinan en anteriormente en cuanto al acceso de educación) indicando que están “muy de acuerdo” que lo inmigrantes puedan acceder a la salud pública en iguales condiciones que ellos mismo. Eso da lugar a pensar que una vez más se entiende que todas las personas deberían contar con los mismos derechos. No obstante, en relación con las percepciones sobre el avance en Argentina en materia de derechos humanos, el 14 % indicó que hubo avances en el área de salud. Así esta área se ubica en un punto medio en los avances- según las opiniones manifestadas- quedando por encima de vivienda (7%), trabajo, migrantes y refugiados como disminución de pobreza señalados por un 6% cada área condiciones de detención de las personas privadas de la libertad por el 5% y en último lugar.

²³ Disponible en: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/elefantes-blancos-casi-listos-desde-2015-hay-13-hospitales-sin-funcionar> (consultado el 6/8/2021).



Fonte: Elaboración propia.

Aunque reconocen que el sistema de salud tuvo un retroceso considerable, el 65,6 % está “muy de acuerdo” que las y los inmigrantes puedan acceder al sistema público de salud de forma gratuita.

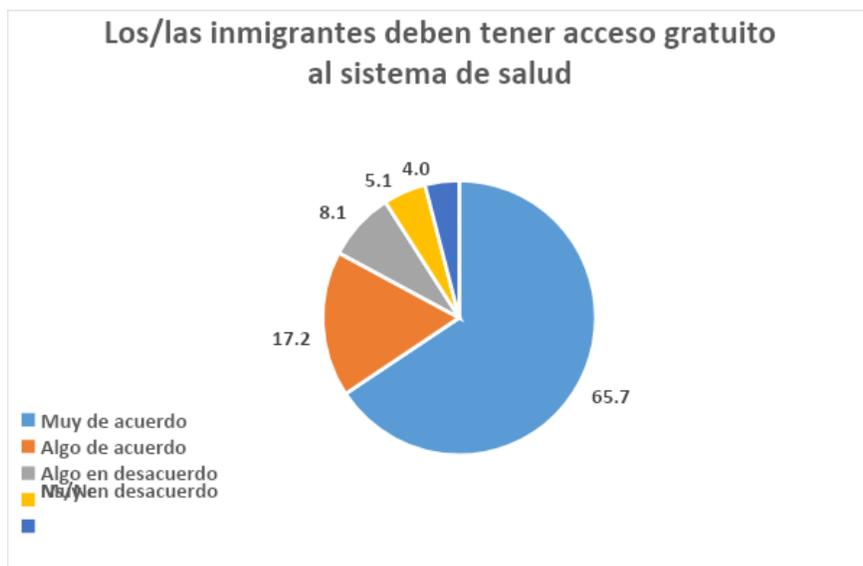


Gráfico 28 (Elaboración: Fuente propia)

No se puede negar la importancia y alcance que tomó el debate en el Congreso para la legalizar el aborto en el país. Por supuesto, no es de un día para otro que un tema llegue a la agenda pública y vale recordar la larga lucha del feminismo para cada vez abarcar más derechos para todas y todos. Quizás un punto clave en este escenario es el #Niunamenos, iniciado en el 2015, cuyo eje principal fue visibilizar la violencia de género a través de marchas masivas y consecuentemente creció la demanda por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo. A través de marchas y campañas, se logró convocar a la sociedad a participar en las discusiones en distintos ámbitos. Al tomar presencia en las redes sociales también se logró incorporar a los más jóvenes. No es de menor importancia mencionar los símbolos, como el pañuelo y sucesivamente los colores: verde para señalar el apoyo a la IVE y celeste para oponerse y mostrar su desacuerdo con un cambio en la ley.²⁴ Estos símbolos generan identificación y popularidad que

²⁴ El pañuelo tiene una singular importancia en la lucha para los derechos humanos, ya que se vio por primera vez el uso del pañuelo blanco durante la última dictadura cívico-militar de las Madres de la Plaza de Mayo que reclamaban por la vida de sus hijas e hijos desaparecidos. Así forjó el nombre “Hijas de los pañuelos blancos y madres de los pañuelos verdes” para dar a conocer la lucha para la vida.

pareciera no conocer límites de edad. Se puede decir que toda la sociedad estaba atravesada de una forma u otra con el tema.

El Senado rechazó en agosto de 2018 el proyecto de ley para la interrupción voluntaria del embarazo.²⁵ La inquietud en relación a este tema tanto para la sanción de una nueva ley como también la creación y propagación de contenido para la prevención del embarazo no deseado se vincula por un lado con la coyuntura del 2018 y la subsecuente presencia de la temática en la agenda pública, pero también por otro lado por la edad de las y los encuestados y el género, siendo que 6 de cada 10 se identifican como mujeres. Dada la predominancia del proyecto de ley del IVE se entiende casi como sinónimo salud y los derechos reproductivos. Por tanto, las opiniones en cuanto el área de salud son sumamente subjetiva donde en el marco de la presente investigación no se puede indagar más profundamente sobre el tema. Este recurso se encuentra limitado, ya que no se puede saber el involucramiento personal por acompañar a una amiga o familiar o incluso la vivencia en primera persona. Sin embargo, según datos oficiales en 2016 se internaron en hospitales públicos 39.025 niñas, adolescentes y mujeres por situaciones relacionadas al aborto.²⁶ Casi la mitad de ellas (48%) tenía entre 20 y 29 años y 16% eran niñas y adolescentes entre 10 y 19 años.²⁷

La mitad de las y los encuestados indicaron que hubo retrocesos en el ámbito de salud y esta opinión también se ve reflejada en su percepción en cuanto a la posibilidad de decidir sobre la salud sexual y reproductiva ya que los resultados son variados. El 25% indica que se garantiza en parte, el 30% que apenas se garantiza y el 35% indica que no se garantiza. Por esto es importante reconocer que finalmente desde el 24 de enero de 2021 entró en vigencia la Ley 27.610 que abarca la interrupción voluntaria del embarazo y la interrupción legal del embarazo. Quizás uno de los avances

²⁵ El 9 de agosto de 2018 el Senado rechazó con 38 votos negativos, 31 positivos y 2 abstenciones el proyecto de ley (<https://www.senado.gob.ar/prensa/16631/noticias>).

²⁶ Disponible en: <http://www.redaas.org.ar/archivos-actividades/187-El%20aborto%20en%20cifras,%202020%20-%20MR%20y%20SM%20-%20REDAAS.pdf>. Acceso em: 6 ago. 2021.

²⁷ En la Argentina en el trienio 2016-2018, 7.262 niñas entre 10 y 14 años tuvieron un parto. 8 de cada 10 de estos embarazos fueron no intencionales.

más significativos en este último tiempo es la sanción de esta ley o, en otras palabras: “Donde existe una necesidad nace un derecho.”

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del estudio se buscó dar a conocer las percepciones que tienen las y los estudiantes encuestados sobre el significado de los Derechos Humanos. Una y otra vez se vio una preocupación especialmente en torno de los DESCAs en general; y en particular en la salud, el trabajo y la educación, todos ámbitos que no pasaron desapercibidos en los cuestionarios relevados. Estas opiniones han mostrado relación -¿coherencia?- con la coyuntura del 2018 que fue un año marcado de paros, aumento de la crisis económica y polarización de la sociedad generando un ambiente de incertidumbre general. Aun cuando se registró un malestar general, las y los estudiantes asumieron en sus respuestas que los derechos son universales e interdependientes, al afirmar que las políticas públicas, cómo el acceso a la salud y educación, deben ser para todas las personas, independientemente si son ciudadanos nacionales o ciudadanos extranjeros. Además, se nota una singular empatía hacia grupos en situación de vulnerabilidad como los pueblos originarios, mientras que su propio grupo de referencia, “jóvenes”, repetidas veces no se ha visto representado en el sondeo como colectivo en las preocupaciones de las y los encuestados. Por otro lado, se observa que para el grupo encuestado la responsabilidad de garantizar los derechos recae casi exclusivamente en el Estado. De forma parecida acontece en las actividades que ofrece la universidad con relación a los derechos humanos: a la medida que aumenta el compromiso, la participación disminuye. Lo cual nos permite invisibilizar la importancia de las y los actores de la sociedad civil para exigir la defensa de sus derechos, algo que se encuentra en sintonía con la imposibilidad de registrarse en tanto una identidad colectiva en común.

La pregunta inicial, si las y los encuestados se sienten como sujetos de derecho, no es posible responder con claridad, debido al tipo de preguntas que abarca la herramienta utilizada. Lo que sí se ve es que varían sus percepciones donde, por un lado, se dan valoraciones positivas

a los derechos humanos como también se ve que reconocen los derechos como universales para todas y todos sin distinción alguna. A nivel general se puede inferir que las preocupaciones van en consonancia con la importancia que establece la agenda pública, algo que se deduce de las principales problemáticas que se reflejaban al momento de realizar el trabajo de campo.

Al postular inicialmente que las y los estudiantes no se perciben como sujetos de derecho se dejó de lado la posibilidad de entender a las identidades como categorías “flexibles” y “permeables”. Especialmente en torno a la cuestión de las juventudes se pensó el tiempo de forma lineal, donde se cumplen etapas como escalones para lograr objetivos específicos. Así se esperó que entenderse en calidad de sujeto de derecho necesariamente implicaba una fuerte representación de reclamos en las áreas que corresponden específicamente a la juvenil. Sin embargo, las respuestas muestran una preocupación importante acerca de la pobreza y del futuro, en particular, la inserción al mercado laboral. De esta forma se ve que las personas encuestadas están sumergidas en el mundo que les rodea y entonces sería una falacia pensar –tal como advierte Marguils (1996)– pensar a los jóvenes desde los adultos, diciéndole a los primeros cómo tiene que llevar su vida y cómo deben participar.

En cuanto las activadas relacionadas a los derechos humanos en la universidad sería interesante en una futura investigación indagar más en profundidad acerca del conocimiento y la participación en las mismas. ¿Será que no hay mayor involucramiento por desconocimiento o hay conflictos en la agenda (horario de cursada, trabajo, etc.) o falta de voluntad? ¿A qué se debe el porcentaje bajo de estudiantes que participan en proyectos de extensión/investigación y congresos? ¿Es deseable mayor participación? A lo que se puede agregar, ¿existen estrategias comunicacionales para involucrar a los grupos de estudiantes en estas prácticas? ¿La comunicación académica oficial, da cuenta de la relevancia de sumar a la formación y a la práctica profesionales, valores que promueven experiencias de participación y ciudadanía?

De todas formas, se constata una vez más, la presión que ejerce el sistema de menospreciar a un grupo de actores claves de nuestra sociedad.

También repetidamente se ve una relación entre la opinión y preocupación de algunos derechos, como por ejemplo el caso de la educación que son vivencias reales en primera persona que van más allá de los discursos mediáticos. Pareciera que se puede establecer una relación a partir de la cercanía a la temática (aquello que se vive en primera persona, como dificultades de acceder a un buen trabajo, educación de calidad- que no sea interrumpida por paros, y dificultades de balancear la carrera con un trabajo), lo que se termina por percibir con mayor interés.

El desafío actual, atendiendo a la heterogeneidad de lo humano, consiste en elaborar otra construcción de los derechos humanos y, con ello mismo, del sujeto, que tenga en cuenta las exclusiones pasadas y presentes y que tenga en cuenta la diversidad de las relaciones sociales. Básicamente, desde esta lectura, el fundamento de los derechos humanos se desarrolla en la lucha de actores en una arena móvil. Su eje fundamental es la deslegitimación social de la excepción y generar nuevas formas de juridicidad relacionadas con ello. Por eso es preocupante la aparente falta de participación de la ciudadanía. En una futura investigación sería interesante profundizar sobre este tema y ver qué hay detrás de la brecha entre la responsabilidad que corresponde al Estado y cuál a la ciudadanía en su totalidad. De este modo se podrá reivindicar las valoraciones positivas que tienen los derechos humanos, ampliar su alcance para eventualmente llegar a una sociedad más justa e igualitaria.

REFERÈNCIAS

BONVILLANI, A.; PALERMO, A. I.; VÁZQUEZ, M.; VOMMARO, P. A Juventud y política en la Argentina (1968-2008): hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, Buenos Aires, v. 6, n. 11, p. 44-73, 2008.

BRARDINELLI, R. *Las palabras y los silencios: derechos humanos, palabra, persona y democracia*. Buenos Aires: Editorial San Pablo, 2012.

BRASLAVSKY, C. *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.

CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. *Significaciones que estudiantes de la UAHC atribuyen a los derechos humanos. Informe de investigación 2019-2020*. Santiago de Chile, 2020.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires; CENTRO INTERNACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS. UNESCO. *Percepción de derechos humanos de estudiantes universitarios*: informe integrado de la encuesta realizada en facultades y departamentos de seis Universidades Nacionales (2018-2019). Buenos Aires: CIPDH/CDH, 2018-2019.

EN ARGENTINA, el 51,7% de los universitarios estudian y trabajan al mismo tiempo: surge de una encuesta a 13 mil alumnos y entre ellos, el 73,1% afirma que trabaja por una “necesidad económica”. *Diario de Cuyo*, [San Jose], 20 set. 2019. Disponible en: <https://www.diariodecuyo.com.ar/argentina/En-Argentina-el-517-de-los-universitarios-estudian-y-trabajan-al-mismo-tiempo-20190920-0085.html>. Acceso en: 8 ago. 2021.

HALL, S. ¿Quién necesita identidad? In: HALL, S.; GAY, P. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 13-39.

HUNT, L. *La invención de los derechos humanos*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2010.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 3., 2008, Cartagena de Indias. Documento da Reunião [...] Caracas: IESALC, 2008. 78 p.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social II: pensamiento y vida social*. Barcelona: Páidos, 1986. p. 469-494.

LARRONDO, M. *Lápices de colores: el movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

MACBRIDE, S. *et al. Un solo mundo, voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

MARGULIS, M. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2020). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso)*. 2020, agosto 17, de ohchr.org Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS. Consejo de Seguridad S/RES/2535 (2010)

Organización de Naciones Unidas/Consejo de Derechos Humanos: *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* El estado de derecho en los planos nacional e internacional” A/HRC/RES/16/1 (2011).

PENHOS, M. La autonomía universitaria en riesgo: el avance neoliberal en tiempos de represión en Argentina. In: MORÁN, P.; SULIVERES, A.; SULIVERES, Y. (comp.). *Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Puerto Rico: Cátedra Unesco para la Paz; Universidad de Puerto Rico, 2020. p. 401-409.

PENHOS, M.; MANCHINI, N.; SUÁREZ, O. La educación em derechos humanos em el nivel superior. Apuntes del presente. *Revista de Ciencias Sociales Segunda Época*, v. 6, n. 25, p. 163-178, 2014.

PNUD. *Estrategia del PNUD para la juventud 2014-2017: juventud empoderada, futuro sostenible*. Nueva York. Disponible en: <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Youth/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>.

RAFFIN, M. *La experiencia del horror: subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2006.

RAMONET, I. *La Factoria*, Nro 8. El Periodismo del Nuevo Siglo, 1999.

RESTREPO, E. *Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*. 2007.

RIPA, L.; BRARDINELLI, R. La era de los derechos humanos, realidades, tensiones y universidad. In: LOZANO, M.; FLORES, J. (comp.) *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea: reflexiones sobre tres décadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2014.

RODINO, A. M. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, San José, n. 61, 2015.

SANTOS, B. S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2013.

UNITED NATIONS YOUTH STRATEGY. *Youth 2030 Working Hard for Young People* <https://www.unyouth2030.com/about>. Acceso en: 27 abr. 2021.

ZARCA, Y. C. La invención del sujeto de derecho. *Isegoría*, Madrid, n. 20, p. 31-49, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1999.i20.91>. Acceso en: 27 abr. 2021.

ERA O MENINO E O SOL. O MENINO
E O RIO. ERA O MENINO E AS
ÁRVORES: MANOEL DE BARROS EM
SEUS ENUNCIADOS DE/PARA/COM A
INFÂNCIA

*Ana Claudia Bazé de Lima*¹

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*²

*Daniele Aparecida Russo*³

*Sandra Aparecida Pires Franco*⁴

*Amanda Valiengo*⁵

*Andressa Cristina Molinari*⁶

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP FFC - Marília (SP). E-mail: anabazet@hotmail.com.

² Livre-Docente em Leitura e Escrita. Professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP FFC - Marília (SP). E-mail: cyntiaunespmarilia@gmail.com.

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNESP FFC - Marília (SP). E-mail: danirusso1@hotmail.com.

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. sandrafranco26@hotmail.com.

⁵ Professora da Universidade Federal de São João Del Rei_MG. ducavaliengo@gmail.com.

⁶ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela UEL, (PR). Atualmente é professora colaboradora na mesma Universidade no curso de Letras-Inglês e professora da Rede Básica de ensino. dessinha_molinari@hotmail.com.

“(...) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17).

INTRODUÇÃO

Pretendemos, neste texto, compreender a tessitura poética de Manoel de Barros a partir das ideias do círculo de Bakhtin, mais precisamente de Bakhtin e Voloshinov sobre os gêneros do discurso; bem como a relevância de sua literatura na formação de crianças em sua humanidade, no vislumbrar de que, cada vez mais, possam viver suas infâncias, sendo consideradas e aplaudidas como sujeitos de direitos, em escolas que valorizem o acesso e a apropriação à cultura elaborada, aqui, à arte estético literária desse brasileiríssimo poeta mato-grossense, que há muito tem um valor inestimável de habitar e de enriquecer ainda mais o universo infantil.

Inicialmente, trataremos de alguns aspectos teóricos que propõem Bakhtin e Voloshinov para pensarmos acerca dos gêneros do discurso, dentre eles conceitos e reflexões sobre signos, enunciados, alteridade, responsividade e dialogia. Posteriormente, introduziremos, para dialogar com esses conceitos, a vida e a obra do poeta Manoel de Barros, poesia que virou, música e movimento, e contagia a vida de meninos e meninas, na sua humanidade em construção. Desde este ponto de vista, abordaremos a importância de suas obras para a formação do humano em cada criança, mediante seus ‘criaçamentos’.

PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS: CONTRIBUIÇÕES DO FILÓSOFO RUSSO E SEU CÍRCULO

Ao propor o estudo da filosofia da linguagem, em contraponto ao formalismo, o círculo de Bakhtin - Voloshinov, Medvedev e Bakhtin - fez a opção de não estudar a língua isolada das ações humanas, mas estudar a fala no sentido de discurso, estudar o ato humano da linguagem.

Não podemos estudar a linguagem sem falar dos signos. Neste sentido, Voloshinov (2017) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* responde que o tipo de atividade que pertence ao psiquismo subjetivo é

[...] a realidade do psiquismo interior, isto é, a realidade do signo. Não há psiquismo fora do material signico. Há processos fisiológicos, processos no sistema nervoso, mas não há psiquismo subjetivo como uma qualidade específica da existência, diferente, por princípio, tanto dos processos fisiológicos do organismo quanto da sua realidade circundante, sobre a qual reage o psiquismo e que ela reflete de uma maneira ou de outra. É como se o tipo de existência do psiquismo subjetivo o situasse entre o organismo e o mundo exterior, como se na fronteira dessas duas esferas da realidade. Nesse limite ocorre o encontro, que não é físico, do organismo com o mundo exterior: nesse caso, o organismo e o mundo se encontram no signo. A vivência psíquica é uma expressão signica do contato do organismo com o meio exterior. É por isso que o psiquismo interior não pode ser analisado como objeto e só pode ser compreendido e interpretado como signo. (VOLOSHINOV, 2017, p. 126).

Portanto, podemos afirmar que os signos constituem a consciência, ou seja, o homem é um signo e sua subjetividade é alteritária, constitui-se pela alternância de vozes, pelo diálogo com outros signos.

Na perspectiva bakhtiniana, a unidade de análise é o signo, território entre o mundo exterior e o próprio sujeito. Nesse sentido, afirmamos que o homem é um signo porque ele se constitui pela relação com o outro, ele humaniza-se de forma alteritária, pela alternância, pelas trocas realizadas desde que foi inserido na cultura humana e ao longo de sua existência. Conduzido pelos pressupostos da filosofia da linguagem, Manoel de Barros constituiu-se poeta pelas relações com o outro e com o meio que apresenta em seus enunciados de vida.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. E, segundo Bakhtin (2016), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos.

Para Bakhtin (2016), cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais ele denomina gêneros do discurso. Ressaltamos que quando tratarmos de gêneros do

discurso, estamos nos referindo aos orais e aos escritos, conforme também aborda o autor.

Salientamos a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso. Essa riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é elaborado um repertório de gêneros do discurso. É importante ressaltar que inclusive os diálogos informais do cotidiano fazem parte dos gêneros do discurso.

Bakhtin (2016) diferencia os gêneros discursivos primários dos secundários. Podemos dizer que os primários são enunciados como se fossem o nascimento dos gêneros que, num processo constante de elaboração, vão transformando-se em secundários, mais elaborados. Existe uma gênese nos gêneros secundários, esta que está nos primários. Os gêneros discursivos secundários incorporam os gêneros discursivos primários, o alimento do secundário é o primário.

Primários como estâncias, situações evolutivas que são cada vez mais elaboradas chegando aos secundários. Gênero primário é aquele menos elaborado, mais efêmero porque está ligado a vida cotidiana. Gênero secundário é o resultado da produção ideológica, com certa natureza perene. Mas um influencia o outro.

Mesmo Bakhtin (2016) separando os gêneros discursivos entre primário e secundário, entendemos que um está intimamente ligado ao outro.

Vemos a totalidade da vida com os gêneros primários e secundários, orais e escritos que se tocam, por isso é difícil de estabelecer fronteiras. Eles invadem a fronteira um do outro para criar essa relação dialógica entre os homens. Porque as fronteiras indicam e estabelecem limites definidos e, limitando-os (os gêneros), nós nos distanciamos da vida.

Entendendo que os enunciados são vivos, os primários e os secundários se invadem entre si e, ao invadir um ao outro, eles se retroalimentam, ou seja, não são apenas os primários que dão origem aos secundários, mas os secundários podem alterar e contribuir com os primários.

O grande diálogo universal com fronteiras não demarcadas, são os diferentes enunciados se imbricando, resultando nos gêneros do discurso. Portanto, os gêneros do discurso não são estáticos, estão em constante movimento, modificando-se nos diferentes enunciados.

Considerando a natureza dialógica da comunicação discursiva, vemos que o enunciado é compreendido como elemento da comunicação indissociável da vida. Entendemos, portanto, o enunciado como manifestação verbal do homem a partir de suas vivências e experiências. Dentro dos diferentes enunciados, fazemos nossas escolhas para nossos gêneros discursivos segundo nossas subjetividades em dialogia com o outro. O poeta Manoel de Barros ao retratar sua infância, manifestou suas vivências em enunciados, em gêneros discursivos. Segundo Prioste (2007), “o âmbito em que o poeta age, portanto, tange a utopia, ou seja, fora de qualquer lugar em que legisle o princípio da realidade.” Sua obra da infância é um surrealismo de vivências e experiências de um menino pantaneiro.

O enunciado oral e escrito é a própria vida nas suas várias elaborações. E é justamente esse enunciado que é o objeto de pesquisa de Bakhtin e Voloshinov: o grande conjunto dialógico presente nas relações humanas por meio dos signos, como podemos visualizar na obra de Barros, como veremos mais adiante.

“Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes.” (BAKHTIN, 2016, p. 29). Podemos dizer que a dialogicidade é presente nos enunciados, já que o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Neste sentido, o leitor ou o outro (compreendedor) tem uma ativa posição responsiva durante o diálogo com o autor (falante) que fala ou escreve intencionalmente para alguém.

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em

seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo mundo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão sempre é prenhe de resposta. (BAKHTIN, 2016, p. 113).

O compreendedor está elaborando sua própria compreensão, seu próprio conteúdo a partir do discurso do falante. Quem escreveu e quem está lendo estão em mundos diferentes e, ao ler, cria-se uma terceira estância. É a relação entre eles, o diálogo.

A fala é uma manifestação do sujeito como resultado das relações humanas. Portanto, é o uso próprio de cada um, mas resultado das relações com os outros. São os enunciados do outro que constituem o nosso próprio enunciado, a nossa própria fala ou nosso próprio discurso. Então, esse discurso é nosso porque temos nossas subjetividades, mas não é exclusivo nosso, é constituído pelo discurso do outro.

Por isso a palavra, entendida como *discurso interior*, prevalece enquanto material sógnico do psiquismo. É verdade que o discurso interior é entrelaçado por uma grande quantidade de movimentos dotados de uma significação sógnica. No entanto, a palavra é a base, o esqueleto da vida interior. O desligamento da palavra limitaria o psiquismo até o extremo, já o desligamento dos demais movimentos expressivos o deixaria totalmente inativo. (VOLOSHINOV, 2017, p. 121).

O outro nos constitui, outro no sentido das relações semióticas a partir de experiências e vivências da fonte da vida.

Podemos afirmar que para escrever, vamos buscar nas fontes: o que fizemos, o que lemos, o que vivenciamos, o que experimentamos, o que escutamos.... As fontes têm que estar nos sujeitos e não fora deles. E é o que vemos na obra de Manoel de Barros: a vida se manifestando por meio de seus enunciados.

Então, entendemos que o enunciado é a manifestação verbal do homem a partir das relações com o outro. “Ora, a língua passa a integrar a

vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. ” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17). Os temas da vida, são os temas dos diferentes enunciados.

A palavra que está na poesia, a palavra que está na literatura, na criação cultural toda, na ideologia, está presente na vida e ao contrário também: a vida está presente na poesia. O enunciado é a vida se manifestando. E em toda a obra do poeta brasileiro Manoel de Barros não é diferente, no que tange as obras que retratam a infância, podemos ver que foi uma criança que pôde viver sua infância de menino. Com as poesias barrosianas podemos também refletir sobre as crianças urbanas, a infância de meninos e meninas que não possuem um quintal do tamanho do mundo.

Manoel de Barros publicou mais de vinte livros, entre eles, “Face Imóvel” (1942), “Poesias” (1946), “Compêndio Para Uso dos Pássaros” (1961), “Gramática Expositiva do Chão” (1969), “Matéria de Poesia” (1974), “O Guardador de Águas” (1989), “Livro Sobre Nada” (1996), “Retrato do Artista Quando Coisa” (1998), “O Fazedor de Amanhecer” (2001), e “Portas de Pedro Vieira” (2013). E em cada página, as palavras são encharcadas de cultura, resultado de alteridade e de responsividade nos diálogos com muitas vozes durante sua vida e a partir das suas vivências e experiências.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Mesmo sendo resultado das alternâncias de vozes, dos diálogos feitos, cada enunciado é um evento único, irrepitível. “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Então todo estilo está ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. E o estilo individual desse poeta contemporâneo mostra-se a cada poesia que transborda vida no sentido de ser resultado dos muitos diálogos com o outro.

Manoel Wenceslau Leite de Barros, o poeta brasileiro contemporâneo, Manoel de Barros, cresceu na fazenda de seu pai no Pantanal e aos 13 anos de idade mudou-se para Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Sua infância foi cercada pela natureza e a partir das relações com os outros, da dialogia com os signos, das suas vivências e experiências, principalmente da infância, compôs poesias com palavras vivas.

O poeta trata seus ‘primórdios’ enquanto objeto valoroso. Tão valoroso que deve ser carregado em um andor. Nesse sentido, mais uma vez, Barros explicita que sua estética está

completamente vinculada ao ‘criançamento das palavras’. Sem a intervenção estética da criança, do lugar chamado ‘criançamento’, ‘lá onde elas ainda urinam na perna’, o poeta não prevê criação artística. A infância, é valorizada enquanto tempo-lugar-objeto ideal para a criação do poeta. (LIMA; BARROS; MOREIRA; SILVA, 2017, p. 7).

Por meio da dialogia com as obras de Manoel de Barros, é possível perceber que seus enunciados são frutos das vivências e experiências na sua essência e não superficialidade, em que o autor percorreu em sua vida, principalmente nas relações da sua infância, nos diálogos informais do cotidiano que fazem parte dos gêneros do discurso do poeta.

Vemos a totalidade da vida do autor em gêneros primários e secundários. Primários porque é a partir do seu cotidiano, da mania de escrever coisas “desimportantes”, como ele mesmo dizia, é que elaborava os mais belos poemas como gêneros secundários.

Consideramos, portanto, a natureza dialógica da comunicação discursiva e que o enunciado é compreendido como elemento da comunicação indissociável da vida.

Atrás da casa em que Manoel de Barros morava na infância passava um rio que ele pensava ser a imagem de um “vidro mole”. Ele gostava de viver em meio a natureza e muitos de seus poemas foi baseado na sua infância, Era o menino e o rio...

O menino e o rio

O corpo do rio prateia
Quando a Lua se abre
Passarinhos do mato gostam
De mim e de goiaba
Uma rá me benzeu
Com as mãos na água
Com os fios de orvalho
Aranhas tecem a madrugada
Era o menino e os bichinhos

Era o menino e o Sol
O menino e o rio
Era o menino e as árvores
Cresci brincando no chão
Entre formigas
Meu quintal é maior
Do que o mundo
Por dentro de nossa casa
Passava um rio inventado
Tudo o que não invento
É falso.

Entendemos o enunciado como manifestação verbal do homem a partir de suas vivências e experiências. E, por meio do diálogo com os enunciados de Manoel de Barros, essa marca de autoria é presente em suas obras assegurando o que Bakhtin e Voloshinov afirmaram: que a palavra que está na poesia, na literatura e em toda a criação cultural, está na vida. O enunciado é a vida se manifestando.

A INFÂNCIA: PERALTAGENS DE MANOEL DE BARROS

O poeta, retrata sua vida, sua infância em versos. Para compreendermos porque no eu poético de Manoel de Barros se apresenta a criança e suas vivências infantis, buscamos os poemas em que o menino se faz presente.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui.

Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.

Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2010, p. 187).

Este poema-narrativa, autobiografia poetizada por Manoel de Barros no livro *Poesia Completa* nos apresenta seu olhar para sua infância, sua história do tempo vivido. Como criança viveu intensamente suas peraltagens, o faz de conta foi uma de suas brincadeiras mais relevantes para seu desenvolvimento, dizia que “brincava de fingir” e ao brincar de brincar foi articulando saberes e conhecimentos. Já adulto, buscou em suas raízes crianceiras a permissividade de dizer sem pudor, brincou com palavras dando vida às suas lembranças, às suas peraltices, a sua infância.

Ao analisarmos Manoel de Barros e suas crianceiras encontramos a concepção vigotskiana de que as relações sociais se convertem em funções mentais,

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem as crianças as aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade, suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. [...] Processos manifestos na infância constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na subjetividade de cada um (Kramer; Motta, 2010). (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 34).

Neste sentido, os pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da enunciação nos ancoram para que possamos compreender como Manoel de Barros foi constituindo sua alteridade de poeta. Para Bakhtin (2003), linguagem e vida são indissociáveis. Nas inter-relações entre o eu e o outro se confrontam múltiplos discursos que nos constituem. (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 41). Assim, o eu poético foi mercidamente reconhecido como um importante poeta brasileiro da contemporaneidade.

Nos propomos a elucidar essa infância, como período de vida, como tempo de vivências e experiências, como menino pantaneiro e como sentido de vida objetivada nos poemas. *Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o Sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.* “O tempo barrosiano se materializa na infância; a infância é vista como lugar. A estética barrosiana só se revela à luz da infância enquanto tempo-lugar de criação” (LIMA; BARROS; MOREIRA; SILVA 2017).

Analisamos o menino, também na perspectiva da concepção de criança assegurada na política pública da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Nesta perspectiva, a infância retratada pelo poeta nos remete a um período de vida em que a criança – menino pantaneiro – “[...] cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição” (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 34) o que é visível nas poesias de Manoel de Barros. O poeta escreveu sobre sua infância já adulto e nos remete à Freire (1994) os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”, porém na

memória ficaram registradas as vivências que foram carregadas de sentidos, portanto inesquecíveis.

As águas, os animais, as plantas e a cultura estão presentes nas poesias e em uma delas o poeta dizia: *Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela*, esse lugar é o Pantanal, bioma importante, ecossistema rico em diversidades na fauna e na flora que apresenta uma forma de viver peculiar para aquela região que se adequa aos períodos de cheia e de baixa das águas dos rios, este cenário único está localizado entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, região do centro oeste brasileiro que marcou culturalmente Manoel de Barros, o poeta nasceu em Cuiabá, cidade que hoje é capital do Mato Grosso e posteriormente, foi morar em Corumbá e Campo Grande, cidades do atual Estado de Mato Grosso do Sul, esses dois estados eram um, o antigo Mato Grosso, quando lá vivia o menino – são 40 anos apenas que o pantanal em Corumbá é sul-mato-grossense. O poeta viu esse período de divisão territorial, porém esse fato não alterou sua identidade de menino pantaneiro.

O poeta que retrata *uma infância livre e sem comparamentos*, escreveu outras poesias que vão além das crianças, encantaram e encantam adultos, dentre elas:

O Menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do

que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito

Porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que

carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,

monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando

ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros, fez pedra dar flor, fazia prodígios e era amado pelos seus despropósitos e assim, conquistou respeito como um dos maiores Poetas Brasileiro da contemporaneidade. Sua poesia por ser prodigiosa não se restringiu ao lápis, ao livro, ganhou outros sentidos para seus significados e suas raízes pantaneiras virou música e movimento.

RAÍZES CRIANCEIRAS MUSICADAS: DO LÁPIS AO PALCO

A infância do poeta, percorre hoje os palcos no Brasil afora com o projeto do cantor e compositor Márcio de Camillo, músico sul-mato-grossense que se propôs revisitar a poesia de Manoel de Barros dando vida ao *Espetáculo Crianças*

O projeto Crianças nasceu do desejo de reverenciar a obra de Manoel de Barros, através de minha música. Ao mergulhar em sua obra, percebi o quanto era lúdico aquele universo de encantamento e descobertas, vividas pelo poeta em sua infância pantaneira. Assim, surgiu a ideia de musicar sua obra para o público infantil, criando uma ponte entre a poesia e a melodia, de forma que seus versos pudessem ser entoados como o canto dos passarinhos, e levados com o vento, sem direção...

Foi uma grande experiência em minha carreira; uma oportunidade enriquecedora. Hoje, me sinto mais árvore, passarinho, peixe, jacaré...

Obrigado Poeta, por suas palavras inventadas; Entoar seus versos foi uma incrível peraltagem! (MÁRCIO DE CAMILLO, [2012]).

Ao acessarmos o site do projeto⁷ foi possível visualizar como as raízes pantaneiras e a poética de Manoel de Barros transcendeu, materializando a utopia das coisas não inventadas. São 10 poemas musicados com trabalho gráfico da artista plástica Martha Barros, filha do poeta, organizados em CD e na produção do espetáculo.

As *memórias inventadas* do menino ganharam o palco, as palavras saltaram e a poesia virou música, ação e movimento num espetáculo que apresenta teatro e cinema de animação, tecnologia digital e literatura. Nas cenas, os intérpretes brincam com as memórias do poeta, se valendo da tecnologia para que imagens físicas interajam com as projetadas, promovendo que personagens e paisagens inventadas tomem a realidade, acontecendo da infância para a infância, tão Manoel.

⁷ <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>

A cena é construída pelo grupo Sobrevento de Teatro de Animação de São Paulo, a partir do brincar dos intérpretes com a palavra do poeta. Os personagens Bernardo, Sebastião, Caranguejo Se Achante, Sombra-Boa, Garça Branca e outros, transportam o público para um mundo lúdico, reunindo no palco várias linguagens artísticas como: música, poesia, teatro e vídeo animação⁸.

Manoel de Barros, não está mais apenas na ponta do seu lápis, o poeta está também na voz do músico que se encantou com o poeta da terra, no movimento da bailarina que se permite ser garça, nas imagens que retratam a brincadeira de fingir e não diferentemente do poeta o espetáculo foi reconhecido nacionalmente pela qualidade de um trabalho para crianças, e quem de nós não tem consigo uma criança?

Nos encantamos com o sentimento de infância que o espetáculo provoca o que nos desafiou a este capítulo pelo convite que o *Crianceiras* nos fez ao estarmos como espectadoras. Sentimos a água, o cheiro e ouvimos os sons dos passarinhos, vendo e ouvindo Manoel de Barros em Marcio de Camillo. Importante ressaltar que outros músicos cantaram poesias deste poeta, porém poesias para as crianças pequenas e grandes, somente no Projeto Crianceiras.

Crianceiras é o encontro entre o poeta e o músico, o encontro entre a arte: literatura e música. Para Vigotski (1999) a arte está para a vida como o vinho para uva, neste sentido, a vida alimenta a arte que transcende e recria sem obrigatoriedade de ser fiel à realidade da vida, Manoel de Barros bem nos retrata esse pensamento vigotskiano quando o poeta diz: *Tudo o que não invento é falso*. O poeta brincava de inventar palavras e versos que ao serem musicalizados e encenadas tomaram formas reais e vivas apresentando ao público a poesia e a música como objeto cultural.

⁸ Disponível em (<http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que nos propomos refletir, não findamos nem esgotamos as análises sobre a vida e obra de Manoel de Barros. Esse poeta sul-mato-grossense, que em parceria com o músico também sul-mato-grossense Márcio de Camillo, deram movimento às palavras vivas – como diz o círculo bakhtiniano – de um menino pantaneiro que viveu no íntimo do homem Manoel Wenceslau Leite de Barros.

Aqui analisamos a infância sob a égide do poeta, um tempo e lugar de vivências e experiências de peraltices misturadas com um surrealismo ímpar que compõe poemas com narrativas, enunciações brincantes, que ao se permitir transpor por outras mídias, se apropriou de outra arte, a música, para que suas palavras tivessem movimento, consolidando a arte como existência, como pensamento apreciado pelos palcos e espectadores (também crianças), compondo a cultura humana.

Enfim, crianças, pelas vias desse *criançamento* barrosiano, são mais crianças. São mais crianças em oportunidades infinitas de viver a infância; possibilidades concretas mediante a signos ricos, porque vívidos em objetivacões estético-literárias como as musicalizadas. São, por exemplo, *crianceiras* todas as vezes em que se colocam em enunciações de/para/com a infância; em que se postam em atitude responsiva ativa literária. As obras do poeta são, a um só tempo, formas de descobrir-se em subjetividades infantis e maneiras de reelaborar e recriar o mundo, pois ao contemplar e compreender o que tem o mundo, este passa a ser manifesto pelas ações infantis, em que elas, as crianças, se fazem mais em infâncias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/SEB 5/2009 de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009.

CAMILLO, M. *Crianças: poesias de Manoel de Barros*. [2012]. Disponível em: <http://www.crianças.com.br/manoel-de-barros/> Acesso em: 29 out. 2017.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.) *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013.

LIMA, J. R. P.; BARROS, I. O.; MOREIRA, M. E. A.; SILVA, J. R. R. Cronotopo na poética de Manoel de Barros. *Macabéa: revista eletrônica do Netlli, Crato*, v. 6, n. 1, p. 1-9, jan./jun. 2017.

PRIOSTE, J. C. P. Humano, consignado humano. *Revista Ecos*, [S.l.], v. 6, p. 49-62, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

PESQUISAS *STRICTO SENSU* EM E RELATIVAS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UM PANORAMA DO ESTADO DA ARTE (2006-2018)

*Matheus Estevão Ferreira da Silva*¹
*Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*²

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, expõe-se os resultados de um levantamento em base de dados realizado a partir da técnica de pesquisa *estado da arte* (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006; PENITENTE, 2013; MACIEL,

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

² Professora Associada junto ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

2014; MARIANO, 2014; SILVA, 2020), em que se procurou conhecer a produção acadêmica nacional *stricto sensu* sobre a educação em direitos humanos (EDH) e situá-la no campo de estudos homônimo, Educação em Direitos Humanos (em iniciais maiúsculas), que tem se consolidado nos últimos anos.

A educação em direitos humanos é uma política pública educacional em vigência no país desde o ano de 2006, promulgada com a publicação *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), cuja elaboração foi iniciada em 2003 e finalizada em 2006 (BRASIL, 2007) com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e, mais adiante, atualizado em 2013 (BRASIL, 2013). Este foi uma das principais articulações do Estado para a garantia do ensino e discussão das diretrizes que compõem os direitos humanos, nos diferentes níveis de ensino. Em 2012, com a publicação das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* no Diário Oficial da União (BRASIL, 2012), um avanço maior ocorreu para a inserção do tema em cursos de todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento, como é proposto no documento.

Sobre a pesquisa em educação em direitos humanos, Silva (2012) ressalta que nos últimos anos, a datar das primeiras manifestações para a elaboração do PNEDH de 2006 e do lançamento de editais públicos para fomento pelo Governo Federal, o tema de EDH tem avançado continuamente na Educação Superior, considerando-se o tripé *ensino, pesquisa e extensão*. No aspecto de pesquisa, a escolha da EDH como objeto de pesquisa tem aumentado à medida que ambos outros aspectos, ensino e extensão, também passam a contemplá-la em suas atividades, ainda assim, sob forte influência da institucionalização de Grupos de Estudos e Pesquisas nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) e, conseqüentemente, da contratação de docentes que têm o tema da educação em direitos humanos em seu escopo de pesquisa.

Os avanços no Ensino Superior são notados na oferta de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); formação da rede de educadores em direitos humanos como forma de capacitação, com produção de material

didático específico em 16 Estados da Federação brasileira; criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos com a participação direta das universidades; institucionalização de núcleos de estudos e pesquisas nas universidades para tratar de temáticas voltadas para educação em direitos humanos. Essas ações tiveram predominância na última década e foram estimuladas por editais públicos promovidos pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. (SILVA, 2012, p. 43-44).

Notadas as recentes mobilizações no âmbito da Educação Superior para a consolidação da educação em direitos humanos nesse nível de ensino, Zenaide (2010, p. 76) chama a atenção sobre o PNEDH, enquanto documento de referência, “subsidiar a inclusão dos direitos humanos nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas ou de cursos em que o exercício profissional demande o conhecimento prévio dos direitos humanos”, em que a EDH esteja presente em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* ou *latu sensu*. Assim, com as referidas mobilizações, vê-se algum atendimento do que é previsto no PNEDH e, enquanto documento normativo, nas DNEDH.

Viola (2010, p. 36-37) concorda com esse diagnóstico de implementação da educação em direitos humanos na Educação Superior ao ressaltar que:

Nas universidades, tanto públicas como privadas, o plano nacional tem sido implementado através da realização de seminários, congressos, palestras e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o território nacional. Já existem, também, experiências acadêmicas consolidadas de criação de disciplinas tanto no campo jurídico quanto nas áreas das ciências humanas e das ciências da educação. Ao mesmo tempo aumenta o número de Núcleos e Cátedras, algumas delas conveniadas com a Unesco, voltadas especificamente para o estudo, a divulgação, e a pesquisa em direitos humanos. Na pós-graduação, o tema se institui com uma intensidade crescente, conforme demonstram os anais do V Encontro da Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP). São numerosos os programas de pós-graduação que possuem disciplinas e linhas de pesquisa

específicas sobre direitos humanos, e, inclusive, sobre educação em direitos humanos. Através de iniciativas de diferentes universidades cresce o número de programas específicos de pós-graduação em Direitos Humanos, como aqueles que estão sendo construídos na Universidade Nacional de Brasília, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal de Pernambuco. De outro lado, se consolidam alguns Programas como os desenvolvidos na Universidade Federal da Paraíba, na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a consolidação da educação em direitos humanos na Educação Superior, nos aspectos curricular (ensino), de extensão e de pesquisa, cumprindo-se o que já se encontra previsto burocraticamente (BRASIL, 2007; 2012; 2013), pode não só formar profissionais das mais variadas áreas do conhecimento sob as suas premissas (ressaltadas nos tópicos anteriores do capítulo), como também pode contribuir para a própria produção do conhecimento em direitos humanos e educação em direitos humanos, em quaisquer que sejam as abordagens teóricas ou áreas disciplinares.

Segundo Matos (2013, p. 105):

Realizando tais atividades, a Educação Superior foca-se na criação, na produção de conhecimento e na busca do saber. Estas atividades, entretanto, embora tenham objetos formais que as reidentificam, não são excludentes. Ao contrário, concretizam a missão da instituição universitária. Assim, ela é, permanentemente, instada a um esforço continuado nas pesquisas para a produção de conhecimentos e a desenvolver sua criatividade para difundir o conhecimento e a ação em um âmbito maior do que a própria universidade. Por essa razão, ocupa-se da produção e disseminação de conhecimentos novos. Tal esforço significa o cumprimento de um dever social que é disseminar competentemente o conhecimento produzido de forma que possa fornecer proposições, contribuir para o desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico, e promover inovação.

Portanto, aqui “[...] é nosso foco a discussão da pesquisa em Educação em Direitos Humanos [...]” como também é para Matos (2013, p. 97): “[...] queremos pensá-la como produção social, em contextos sociopolíticos específicos, sofrendo os impactos do tempo e espaço onde se tecem. O interesse em investigá-la parte de uma consciência histórica que considera os contextos socioculturais, políticos e econômicos”. Logo, foi no intento da inteligibilidade da produção do campo de Educação em Direitos Humanos, organizando-a de forma a tornar possível a compreensão de seu estado atual e trajetória dentro de um período temporal eleito, que partiu nossa investigação. Conseqüentemente, pôde-se identificar a posição que nossa pesquisa ocupa nessa mesma produção investigada.

Porém, antes, buscou-se publicações de outras pesquisas que já tiveram a produção acadêmica em educação em direitos humanos como objeto de estudo. Atendo-se ao recorte de pesquisas provenientes de programas de pós-graduação *stricto sensu*, descobrimos que nosso levantamento da produção se trata de uma continuidade de dois outros levantamentos (por sua vez, preliminares) respectivos a duas pesquisas anteriores. A primeira se trata da pesquisa realizada por Vivaldo (2009) na qual reuniu os trabalhos que encontrou no período de 1995 a 2008 que abordam a temática de educação em direitos humanos. O autor (2009) dispôs os trabalhos cronologicamente em um quadro segundo referência bibliográfica, o qual pode ser conferido abaixo.

Quadro 1 – Referências das teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas no período de 1995-2008 sobre a educação em direitos humanos, reprodução do quadro elaborado por Vivaldo (2009)³

SILVA, H. P. Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos: exame teórico-prático . Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 1995.

BERWIG, A. Cidadania e direitos humanos na mediação da escola . Dissertação (Mestrado), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências, Ijuí, 1997.

³ Título de nossa autoria para nomear quadro, uma vez que não foi disponibilizado pelo autor (2009) um título descritivo em seu trabalho.

SILVA, A. M. M. A Escola e a formação da cidadania: limites e possibilidades. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2000.
BARALDI, T.C.A. A educação em direitos humanos para policiais civis – perspectivas e propostas metodológicas. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual. Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília – Educação, Marília, 2001.
MORGADO, P. P. L. Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica – RJ – Educação, Rio de Janeiro, 2001.
VASCONCELOS, K. F. Pegando água com a peneira! Educação e Direitos Humanos. Possibilidade ou despropósitos. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília – Educação, Brasília, 2003.
MOHAMAD, N. H. M. Entre o labor e o lógos: educação em direitos humanos como reabilitação da ação. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2005.
ARAÚJO, C. M. Formando sujeitos. As alianças entre o ensino de História e a educação em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica – RJ – Educação, Rio de Janeiro, 2006.
GOLIN, P. M. Direito à Educação: Educação no Brasil sob a ótica das Constituições Brasileiras, aspectos históricos e sociais. Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha” – Direito, Marília, 2006.
KLEIN, A. M. Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2006.
VIEIRA, E. P. P. Biologia, Direitos Humanos e Educação: Diálogos Necessários. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará – Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2006.
LIMA, M. V. S. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: processo de elaboração e implantação. Universidade Federal de Pernambuco – Educação, Recife, 2007.
SACAVINO, S. Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica – RJ – Educação, Rio de Janeiro, 2008.
WICHER, C. La Torre. Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo – Educação, São Paulo, 2008.

Fonte: Vivaldo (2009)

Apesar do pioneirismo em levantar a produção acadêmica *stricto sensu* sobre a educação em direitos humanos, o autor (2009), contudo, não informa se utilizou de alguma técnica ou então quais foram os critérios adotados para a confecção de seu quadro de referências e, somente por isso, inviabilizando-o, caso tivesse sido essa a proposta, enquanto um possível instrumento de pesquisa.

Mais recentemente, Maciel (2018) realizou um outro levantamento dos trabalhos *stricto sensu* produzidos em um outro recorte temporal, agora de 2006 a 2017. A autora (2018) ressalta a escassez de trabalhos no campo de estudos da Educação em Direitos Humanos formado no país há relativo pouco tempo, mas que nos últimos anos já começa a se esboçar significativamente.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos segundo o ano (2006-2017), reprodução do quadro elaborado por Maciel (2018)

Ano	Teses	Dissertações
2006	0	0
2007	0	1
2008	0	1
2009	0	4
2010	0	0
2011	0	3
2012	0	3
2013	3	5
2014	1	4
2015	1	9
2016	1	3
2017	0	2
Total	6	35

Fonte: Maciel (2018)

A partir disso, realizou-se então o levantamento do material bibliográfico, teses de doutorado e dissertações de mestrado oriundas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em base de dados a partir da técnica metodológica de pesquisa de estado da arte. Os materiais levantados foram analisados e organizados em *instrumentos de pesquisa*, seguindo-se os esclarecimentos de Bellotto (1979) e demais referenciais consultados que também fizeram uso da técnica.

METODOLOGIA

Os referenciais utilizados para fundamentação nas propriedades e nos procedimentos do estado da arte puderam ser divididos em três tipos. O primeiro tipo de referenciais, de discussões teóricas a respeito das propriedades do estado da arte, a partir de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006); o segundo tipo, de uso da técnica e exposição de seus procedimentos na prática, a partir de Penitente (2013) e Mariano (2014); e um terceiro e último tipo misto, composto por ambos os tipos anteriores, a partir dos trabalhos de Maciel (2014) e Silva (2020). Dessa forma, teve-se como foco a elaboração dos instrumentos de pesquisa e análise da produção a partir deles, enfocando aspectos e variáveis relevantes da produção: ano de publicação, instituição de origem, resumo, palavras-chave etc.

Assim, para se conhecer as produções *stricto sensu*, aplicou-se a técnica de pesquisa estado da arte para, inicialmente, *levantamento* e, com a análise, *mapeamento* das produções, elaborando-se os respectivos instrumentos de pesquisa. Buscou-se no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a expressão terminológica “educação em direitos humanos” para localização das produções acadêmicas no período 2006-2018, período delimitado escolhido devido a publicação do PNEDH no ano de 2006 (BRASIL, 2007), documento basilar para a educação em direitos humanos que estabeleceu o momento o qual essa foi normatizada e deferida no país.

Vale ressaltar que tais trabalhos se referem apenas à programas de pós-graduação *stricto sensu*, excluindo-se programas de pós-graduação *latu sensu*, especializações, monografias. Existem vários trabalhos *latu sensu* que tratam a educação em direitos humanos, como o de Araújo (2014)

intitulado *A educação em direitos humanos como fundamento da cidadania* pelo curso de especialização da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No entanto, por não se tratar do proposto, esses não serão aqui tratados.

Então com o referido objetivo de se conhecer a literatura que tem sido produzida em relação à temática de educação em direitos humanos, favorecendo a possibilidade de desenvolvimento de outras pesquisas nesse campo, concordamos com Mariano (2014, p. 156) quando esse descreve que “[...] toda categorização é precária, este trabalho de organização dos dados em quadros tem mais uma função heurística que a de uma fronteira rígida de enquadramento dos trabalhos. Os dados que se seguem são frutos da leitura do autor, sendo possíveis outras leituras dos mesmos dados”.

Assim, salientamos que novas categorizações nessa empreitada serão feitas, seja por nós ou por outros(as) pesquisadores(as) que se interessarão para com o mapeamento da produção acadêmica pertinente, continuidade necessária, até mesmo, para a atualização dos dados recentes, visto que a produção que se mantém contínua.

Para que houvesse uma localização que considerasse a totalidade desses trabalhos, considerou-se todos os resultados obtidos com a busca realizada no *site* da plataforma BDTD a partir da terminologia *educação em direitos humanos*. Pelo fato da numerosidade ascendente das produções em e relativas à educação em direitos humanos, realizou-se o mapeamento desse material levantado a fim de organizá-lo sistematicamente com a elaboração de instrumentos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados 69 (sessenta e nove) trabalhos, dentre dissertações e teses, produzidos no período delimitado de dez anos, estruturando-os em um primeiro instrumento de pesquisa disposto na tabela abaixo.

Tabela 2 – Instrumento de pesquisa 01: Quantidade de teses e dissertações produzidas em e relativas à educação em direitos humanos no período de 2006-2018

Ano	Dissertações	Teses
2006	2	0
2007	1	0
2008	2	0
2009	5	0
2010	1	1
2011	4	0
2012	8	0
2013	7	4
2014	11	1
2015	14	1
2016	5	2
2017	9	0
2018	5	0
Total	74	9

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Com base na Tabela 2, ressalta-se que os trabalhos acadêmicos produzidos em ou relativos a essa temática são escassos e recentes, visto que somente entre os anos de 2014 e 2015 sucedeu um aumento significativo em relação à produção dos anos anteriores, embora com determinada queda já no ano seguinte.

Pode-se inferir que esse aumento se deve à publicação das DNEDH no ano de 2012, uma vez que nesse ano o número dissertações dobrou (08 dissertações) em relação ao anterior de 2011 (04 dissertações) e, em 2013, além do número de dissertações ter continuado estável, também houve o aparecimento de teses (04 teses e 07 dissertações) que antes se mantinham quase nulas na produção. Esse crescimento continua nos anos de 2014 (11 dissertações e 01 tese) e 2015 (14 dissertações e 01 tese), principalmente

de dissertações, ainda que nos anos seguintes haja uma queda significativa tanto nas teses quanto nas dissertações, com exceção do ano de 2017 (09 dissertações).

O título da tabela que representa o instrumento foi escolhido propositalmente no que tange ao binômio *em e relativas à*, em razão do que se verificou posteriormente com a análise mais detalhada do material coletado, durante a reunião e organização das dissertações e teses segundo a ordem ascendente temporal. Assim, ao perceber que muitos trabalhos acadêmicos não mantinham no título a terminologia específica *educação em direitos humanos* e, inclusive, muitos deles nem ao menos – ou então somente – se referiam a essa educação nos seus respectivos resumos, realizou-se uma organização temática dos trabalhos em três eixos de análise, seguindo as instruções da técnica de estado da arte e experiências bem-sucedidas, tal como fez Penitente (2013).

Portanto, verificou-se que muitos dos trabalhos não necessariamente se referiam à educação em direitos humanos, mas que apenas produziam uma análise/discussão a respeito da relação entre educação e direitos sob um determinado aspecto ou contexto. Os três eixos desenvolvidos de acordo com as especificidades do material coletado foram, respectivamente: *Eixo 1: teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos explicitamente no título do trabalho*, em que os trabalhos abordam a EDH e explicitam essa abordagem em seu título; *Eixo 2: teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos, implicitamente e/ou mencionada apenas ao longo do escrito*, em que os trabalhos abordam a EDH e apenas explicitam essa abordagem em seu conteúdo; e *Eixo 3 – dissertações e teses produzidas sobre as relações entre educação e direitos*. Produziram-se três tabelas caracterizando os referidos trabalhos aglutinados no recorte temporal então eleito, as quais se apresentam a seguir.

Tabela 3 – Eixo de análise 1: teses e dissertações produzidas no período de 2006-2018 sobre educação em direitos humanos explicitamente no título do trabalho

Ano	Dissertações	Teses
2006	0	0
2007	1	0
2008	1	0
2009	4	0
2010	0	0
2011	2	0
2012	4	0
2013	6	3
2014	5	0
2015	10	0
2016	1	0
2017	5	0
2018	4	0
Total	43	3

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Os trabalhos inseridos no *Eixo 1: dissertações e teses produzidas sobre educação em direitos humanos explicitamente no título do trabalho*, dizem respeito aos trabalhos coletados desse período que expressam explicitamente no próprio título que o trabalho se refere a essa perspectiva de educação e, assim, insere-se no campo acadêmico homônimo. Percebe-se que a expressividade demonstrada entre os anos de 2014 e 2015, sobretudo de 2015, de produção dos trabalhos acadêmicos sobre e relativos à educação em direitos, tem como maior desígnio esse primeiro eixo de trabalhos que manifestam explicitamente tratar dessa educação.

Tabela 4 – Eixo de análise 2: teses e dissertações produzidas sobre a educação em direitos humanos no período de 2006-2018 implicitamente no título e mencionada apenas no conteúdo do trabalho

Ano	Dissertações	Teses
2006	2	0
2007	0	0
2008	0	0
2009	0	0
2010	0	0
2011	1	0
2012	2	0
2013	0	0
2014	3	1
2015	3	0
2016	2	1
2017	2	0
2018	0	0
Total	15	2

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

A elaboração do *Eixo 2: dissertações e teses produzidas sobre a educação em direitos humanos, implicitamente no título do trabalho e mencionada apenas no conteúdo do trabalho*, foi devido ao número considerável de trabalhos que não mencionavam explicitamente a educação em direitos humanos em seu título, seja apenas no título, seja no título e no resumo do trabalho, mas que em algum momento chegavam a tratar dessa educação no resumo do trabalho.

Como esse segundo eixo se subordina e demonstra relação de dependência com o eixo anterior, não houve numerosidade similar, ainda assim, que teve de ser elaborado para distinção dos trabalhos alocados no eixo anterior devido a tais particularidades destoantes aos demais trabalhos que abordam a educação em direitos humanos, pois, conforme a primeira tabela, tanto o Eixo 1 quanto o Eixo 2 tratam-se do primeiro aspecto do

binômio, isto é, os trabalhos de ambos os eixos são *sobre a educação em direitos humanos*.

Tabela 5 – Eixo de análise 3: teses e dissertações produzidas no período de 2006-2018 sobre relações entre educação e direitos humanos

Ano	Dissertações	Teses
2006	0	0
2007	0	0
2008	1	0
2009	1	0
2010	1	1
2011	1	0
2012	2	0
2013	1	1
2014	3	0
2015	1	1
2016	2	1
2017	2	0
2018	1	0
Total	16	4

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Os trabalhos atribuídos ao Eixo 3: dissertações e teses produzidas sobre as relações entre educação e direitos humanos, foi o principal ocasionador da presente divisão dos trabalhos coletados em uma organização temática a partir de eixos específicos, pois esse se refere ao segundo aspecto do binômio *sobre e relativas à* (diferindo-se veementemente dos eixos anteriores). Agora, esse eixo se refere aos trabalhos que abordam questões relativas à educação em direitos humanos, mas que não trata dessa educação em específico, no caso, constituindo apenas um estudo/pesquisa que explora os temas educação e direitos humanos, analisando-os e tecendo uma discussão entre ambos em determinada abordagem e direcionamento.

Para a estruturação dos trabalhos acadêmicos nos três eixos desenvolvidos, considerou-se os elementos pré-textuais dos trabalhos e, em

alguns casos, algumas consultas nos elementos textuais. No entanto, não se realizou a leitura sistemática de todos os trabalhos coletados, selecionando para a leitura minuciosa e apropriação para o referencial teórico pertinente apenas aqueles que demonstraram interesse contundente para com a presente pesquisa. Nesse sentido, produziu-se um quadro informativo-descritivo com os dados sobre os trabalhos, denominando-se, segundo a técnica de estado da arte, de catálogo, recurso conveniente para pesquisas dessa natureza e que traz:

[...] os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos. (FERREIRA, 2002, p. 261).

Entretanto, por não se tratar do foco da pesquisa realizada, não houve aprofundamento na constituição do catálogo, até porque o foco maior de investigação e aprofundamento do referencial bibliográfico, especialmente de fundamentações teóricas e epistemológicas, é para com os estudos de gênero e a literatura de desenvolvimento moral, assim, visando a análise da formação dos(as) graduandos(as) por meio das categorias eleitas (conhecimentos, concepções e condutas) e das qualidades dos níveis de julgamento moral. A disposição dos itens mencionados por Ferreira (2002) no quadro se apresentou da seguinte forma: autor; título, tipo (se é mestrado ou doutorado); instituição que se vincula; e ano de publicação, como se verifica abaixo.

Para uma visão ainda mais sistematizada da produção acadêmica conforme disposta acima, extensa e numerosa, elaborou-se um novo instrumento de pesquisa, agora especificando as características de produção dos trabalhos, como IES de origem, localização geográfica, resumo, palavras-chave, ano de publicação, autoria e outras variáveis pertinentes. Pelos limites deste texto, o instrumento não será aqui disposto na íntegra. Dessa forma, a seguir apresentam-se as análises feitas com base nesse instrumento.

Primeiro, para detectar os maiores polos de produção sobre a educação em direitos humanos no Brasil neste segundo instrumento de pesquisa, dispôs-se a tabela a seguir.

Tabela 6 – Quantidade de teses e dissertações produzidas em/relativas à educação em direitos humanos no período de 2006-2018 segundo instituição de origem

Nome da Instituição	Dissertações	Teses	Total
Escola Superior de Teologia (EST)	2	0	2
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	1	0	1
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	0	1	1
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	0	2	2
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1	0	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1	0	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1	0	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	0	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	0	1
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1	0	1
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1	0	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	17	2	19
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	9	0	9
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2	0	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1	0	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1	0	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2	0	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1	0	1
Universidade de Brasília (UnB)	4	0	4
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	5	0	5
Universidade de São Paulo (USP)	12	3	15
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	2	0	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	0	1	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	3	0	3
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	1	0	1

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1	0	1
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	1	0	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	2	0	2
Total	74	9	83

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Com base na Tabela 6, observa-se que maioria dos trabalhos decorrem de PPGs da Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), respectivamente regiões sudeste e nordeste. A seguir, para se constatar esse dado com as demais regiões, dispõe-se a seguinte figura:

Figura 1 – Mapa representativo da quantidade de pesquisas stricto sensu produzidas em/relativas à educação em direitos humanos no período de 2006-2018 segundo região de origem



Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Ressalta-se que seus maiores polos produtores são a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), respectivamente regiões sudeste e nordeste. Ressalta-se que a produção acadêmica *strictu sensu* da EDH, apesar de ainda pequena e oriunda de um campo de estudos formado em tempo recente, encontra-se restringida a tais áreas e polos altamente produtivos, e, logo, regiões do país, em detrimento dos demais polos produtores de trabalhos vinculados a ela.

A seguir, encontra-se uma nova e última tabela elaborada, agora com a preocupação de sistematizar os trabalhos levantados a partir de sua área de abrangência disciplinar, no propósito de verificar as principais áreas atuantes na produção do campo dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. A tabela foi composta, então, da seguinte forma: Área disciplinar (referente ao programa de pós-graduação que erige); dissertações; teses; e quantidade total dos trabalhos.

Tabela 7– Quantidade de teses e dissertações produzidas em/relativas à educação em direitos humanos no período de 2006-2018 segundo área disciplinar

Área disciplinar	Dissertações	Teses	Total
Direito	38	2	40
Educação	27	6	33
Ensino	2	0	2
Políticas Públicas	2	0	2
Psicologia	1	1	2
Saúde Coletiva	1	0	1
Serviço Social	1	0	1
Teologia	2	0	2
Total	74	9	83

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações

Viu-se que a maioria dos trabalhos se concentram na área do Direito, segmentando-se em programas de pós-graduação específicos aos tópicos de Direitos humanos; Ciências Jurídicas; Direito Constitucional;

Filosofia do Direito; Direito e Inovação; Direito Político e Econômico, dentro dessa grande área disciplinar. Já a segunda maior concentração deuse à área de Educação, em que os programas de pós-graduação relativos aos trabalhos segmentam-se, além do próprio tópico homônimo, em programas com tópicos relativos a Educação em Ciências Matemáticas, Educação Matemática e Tecnológica; Educação Ambiental; e Educação, Arte e História da Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo conhecer a produção acadêmica nacional *stricto sensu* sobre a educação em direitos humanos (EDH) e situá-la no campo de estudos homônimo, Educação em Direitos Humanos, que tem se consolidado nos últimos anos. A partir de extenso levantamento disponibilizado pela técnica de estado da arte, pôde-se alcançar um panorama inicial das pesquisas pertinentes.

Como principal resultado dessa primeira análise do material levantado, ressalta-se que a produção acadêmica *strictu sensu* da EDH, apesar de ainda pequena e oriunda de um campo de estudos formado em tempo recente, encontra-se restringida a tais áreas e polos altamente produtivos, e, logo, regiões do país, em detrimento dos demais polos produtores de trabalhos vinculados a ela. Novas análises, com base nos instrumentos de pesquisa produzidos pelo levantamento do estado da arte, são sugeridas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. I. S. *A educação em direitos humanos como fundamento da cidadania*. 46 f. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 4., 1979. *Anais [...]*Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1982. p. 133-147.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 de maio de 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109 - 130.

MACIEL, T. S. *Educação em direitos humanos: concepções de professores de educação infantil*. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MARIANO, A. L. S. A presença da diversidade cultural nas pesquisas sobre formação docente. In: FERREIRA, A. J. (org.). *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 153-178.

MATOS, J. C. A educação superior e a pesquisa com foco nos direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (org.). *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação em Direitos Humanos).

PENITENTE, L. A. A. *A pesquisa pedagógica nos cursos de licenciatura em pedagogia: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. Relatório Final de Pesquisa de Pós-Doutorado.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, A. M. M. Elaboração, execução e impacto do plano nacional de educação em direitos humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, T. S. A. M.; REIS, M. *Educação, direitos humanos e exclusão social*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-50.

SILVA, M. E. F. Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral de três Programas de Pós-Graduação stricto sensu (2008-2019). *Schème: revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 12, n. 1, p. 166-204, 2020.

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. 15-40.

VIVALDO, F. V. *Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira.* 159 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. *In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (orgs.). Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2010. P. 64-83.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1920-2002)

*Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini*¹

Esse texto é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. Elegi as políticas curriculares nacionais e outros documentos de políticas públicas que abordem gênero e sexualidade por entender que são documentos que contribuem para a formação e construção dessas noções em cada tempo histórico. Nesse sentido, de acordo com Gimeno Sacristán² (2000) as políticas curriculares são componentes da política educacional que visam a seleção e a composição dos currículos dentro de um sistema educativo a partir das relações de poder estabelecida entre os/as agentes que o constroem e suas consecutivas repercussões para a prática

¹ Doutora em Educação pela UNESP/Marília.

² Busco escrever o nome completo de todas/os autoras/es na primeira aparição do texto como forma de visibilizar, sobretudo, as autoras, que muitas vezes passam como invisíveis, dado que as normas da ABNT recomendam somente o uso do sobrenome. Para Butler (2003, p. 28) em uma “linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável”, ou seja, me posiciono em uma tentativa de superar essa linguagem exclusivamente masculina.

educativa. Corroborando essa assertiva, Thomas S. Popkewitz (2011, p. 190) entende que a multiplicidade das construções curriculares “[...] inscreveram profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu”.

Assim, pensar sexualidade e gênero a partir desses documentos auxilia na compreensão das interferências e possíveis desdobramentos para a educação. Esses conceitos vêm sendo discutidos no campo educacional há um tempo relativamente grande no Brasil. Discursos oriundos de diferentes espaços têm feito parte das disputas e embates desde meados de 1920, ainda sob a ótica limitadora da Educação Sexual. Nesse sentido, as inserções desses temas presentes nas políticas educacionais foram sustentadas por demandas históricas que sempre permearam essas discussões, na construção de orientações formativas, na preocupação com uma nova doença sexualmente transmissível ou no aumento de índices de gravidez entre jovens no país. Muitos desses textos legais partiam de uma mesma perspectiva biológica e naturalizante tanto sobre sexualidade quanto sobre gênero.

Ante a essa argumentação inicial, o objetivo desse texto foi fazer um levantamento e análise das principais políticas educacionais que tematizaram a sexualidade e o gênero tentando identificar em quais perspectivas essas noções estavam inseridas. Nessa esfera o recorte utilizado foi delimitado a partir das primeiras discussões em 1920 até a promulgação do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 2002. Para alcançar o objetivo proposto recorri a análise documental conjugada com o cruzamento das fontes com as noções de dispositivos de gênero e de sexualidade. Esse tipo de pesquisa de acordo com Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986) procura identificar informações e fatos no corpo documental, selecionados a partir dos questionamentos realizados pelo/a pesquisador/a. As fontes selecionadas foram os documentos de maior relevância para a inserção dos temas gênero e sexualidade nos currículos. A análise foi realizada à luz da literatura que discute essas temáticas.

Utilizei o conceito de gênero baseado nos estudos de Judith Butler (2003, p. 59) que o compreende como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora

altamente rígida”, focada nas políticas públicas destinadas a regulamentar a instituição escolar, “a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”, a matriz heterossexual³ (BUTLER, 2003, p 59). Assim, trata-se de um efeito, ou seja, de uma prática baseada na heterossexualidade compulsória. Tornar-se um gênero, portanto, é um processo que ocorre de forma árdua e repetidamente para que seja tido como natural. A produção discursiva considerada exitosa, ou seja, a norma, é a que garante essa encenação repetida de atos e gestos, a performatividade, em uma relação de conformidade entre sexo, gênero e desejo. Por sua repetição em diferentes meios, essa incorporação, ou efeito acaba ganhando contornos de verdade. Butler (2003, p. 59) afirma que “mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas mais reificadas”, essa materialização “é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais”, inclusive pelas políticas curriculares.

A noção de Sexualidade que utilizei foi baseada na obra de Foucault (1999, p. 101), que a entende como um dispositivo que expressa “as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam [...] corpo que produz e consome”. Constituída a partir das relações de poder, em diferentes espaços históricos e contextos diversos “engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle” e tem como objeto “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1999, p. 101). Para o autor, os dispositivos da sexualidade têm por objetivo constituir produções científicas, filosóficas e morais que acabam por alterar condutas individuais (FOUCAULT, 1999).

O texto apresenta uma cronologia, na qual apresenta como a sexualidade e gênero aparecem nas políticas curriculares no Brasil e caminha apontando seus percursos e instabilidades ao longo da história, até o marco delimitado por esse recorte. Em seguida é apresentado as considerações finais e referências bibliográficas.

³ Para Butler (2003, p. 215) “matriz heterossexual” é utilizada para “designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”.

SEXUALIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CAMPO EM DISPUTA

No Brasil o tema sexualidade foi inserido na escola, inicialmente a partir do debate sobre a educação sexual. Isso porque nas décadas de 20 e 30 do século XX houve uma mudança de paradigmas, na qual os chamados desvio sexuais passaram a ser compreendidos como doença. Isso em um momento em que a sífilis se alastrava de maneira alarmante pelo país. Nesse contexto, de acordo com Helena Altamnn (2001), a escola passa a ser lócus privilegiado para a normalização, a partir de uma visão médico-higienista, de comportamentos relacionados ao corpo. De acordo com Foucault (1999), se referindo ao final do século XIX, mas que se adequa bem ao nosso recorte histórico, a medicina teve papel decisivo, “involuntariamente ingênua” ou “voluntariamente mentirosa” para se valer dos indiscutíveis reguladores de higiene juntamente com os temores das doenças sexualmente transmissíveis, para “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social”, garantindo extirpar os perversos, justificando uma “urgência biológica e histórica” que tomava como verdade (FOUCAULT, 1999, p. 53).

Para Rita Cássia Pereira Bueno e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2018), esse enfoque era para o “combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe”. Essa visão puramente biológica e preventiva apresenta mais uma questão que é a naturalização do lugar da mulher, como esposa e mãe. De acordo com Heleieth Saffioti (1992), há um empenho exitoso da sociedade, em naturalizar processos de caráter social, tal como gênero, que são fundamentalmente sociais. Essa denominação de mãe e esposa, segundo Joan Scott (1995), remete a Maria, ou seja, é um dos símbolos culturais recorrentemente utilizados, ao falar de mulheres, sobretudo, para o Cristianismo.

Bueno e Ribeiro (2018) revelam que o movimento feminista à época, liderado por Bertha Lutz, intencionava implantar esse conteúdo nas escolas com o objetivo diferente do que foi proposto, ou seja, de proteção à infância e à maternidade. Entretanto, a dimensão de maternidade ainda recai sobre o símbolo do feminino como apontado por Scott (1995). Nesse período, outra influência bastante importante para a retirada das possibilidades de

trabalhar com esse conteúdo na escola, de acordo com Fúlvia Rosemberg (1985) fora a Igreja Católica, que tinha um papel relevante nos rumos da educação nacional e mantinha uma postura repressiva tanto referente ao conteúdo que poderia ser veiculado quanto aos comportamentos sexuais de estudantes.

No início dos 60 do século XX houve iniciativas importantes para a inserção da Educação Sexual nas escolas, influenciados pelos movimentos sociais e culturais, nacionais e internacionais, além de publicações de sexólogos brasileiros. Importa destacar que a via de se discutir sexualidade e gênero nesse período era feita oficialmente através da Educação Sexual. Essas ações fizeram com que algumas escolas chegassem a adotar esse conteúdo. Contudo, com a deflagração do Golpe Civil-Militar em 1964 e posteriormente o acirramento da ditadura, as políticas educacionais excluíram as possibilidades de a escola promover a Educação Sexual como parte dos currículos, designando essa responsabilidade de formação às famílias (BUENO; RIBEIRO, 2018). De acordo com Foucault (1999, p. 16) a sexualidade na sociedade capitalista gozou de um período de liberdade constante, ainda que a repressão possa ter uma aparência de extrusão, ela age “[...] na atenuação das interdições ou como forma mais ardilosa ou mais discreta de poder”.

Já na década de 70 (séc. XX) o projeto de lei⁴ que previa a obrigatoriedade da educação sexual nos currículos de primeiro e segundo graus não foi aprovado. Esse fato foi largamente noticiado em jornais de grande circulação, nos quais a notícia veiculada era que não haveria educação sexual nas escolas, e que a “instrução sexual” deveria vir apenas de pais, parentes próximos ou médicos, independente da acepção científica, de caráter prioritariamente religioso. Além disso, o parecer enfatizava que não se deve ensinar a procriação à homens e mulheres, mas sim exaltar características positivas de ambos (ROSEMBERG, 1985). Nesse excerto, estereótipos de gênero são evidenciados, a partir de adjetivos específicos, assim ao sexo masculino deveriam ser enaltecidos o “[...] caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor” enquanto ao sexo

⁴ Projeto de Lei n. 1035/1968 da deputada Júlia Steinbruch (MDB-RJ) que propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus.

feminino caberia “[...] a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade” (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Essas características tidas como de homens ou mulheres estão ancoradas no androcentrismo, teoria basal e recorrente para justificar as diferenças entre os gêneros. Para Nancy Fraser (2002) se trata de “um padrão institucionalizado de valor cultural que privilegia traços associados com a masculinidade, assim como desvaloriza tudo que seja codificado como ‘feminino’[...]” (FRASER, 2002, p. 64-65). Com esse parecer as poucas experiências foram banidas das escolas e muitas perseguições e demissões de educadores/as que tentavam manter essas discussões ocorrerem.

No final da década de 70, início de 80 (séc. XX), com o abrandamento da censura no país, ocorreu uma nova possibilidade de se pensar sexualidade e gênero na escola. Impulsionada pelos movimentos feministas, pela difusão da pílula como método anticoncepcional e o progresso de pesquisas sobre o controle de doenças sexualmente transmissíveis, pelo surgimento e avanço da AIDS e pela Lei da Anistia, a sexualidade volta a ser foco de discussões, sobretudo, nos meios de comunicação (RIBEIRO, 2018). Após a abertura política muitos programas de Educação Sexual, grupos de pesquisas e publicações surgiram pelo Brasil em diferentes espaços e com diferentes características. Em 1990 a sexualidade já passa a ser incluída em alguns currículos em diferentes Estados (BUENO; RIBEIRO, 2018).

O pensamento da sociedade brasileira estava passando por transformações significativas referentes à essa temática, tanto que em 1993, o resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo Data-Folha⁵ apontava que a maioria dos responsáveis pelas crianças aprovavam a inserção da educação sexual nas escolas. Ainda que a justificativa para essas transformações estivesse, em grande parte, ancorada na proliferação dos casos de AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis e no aumento nos casos de gravidez precoce entre jovens. Nesse sentido, a educação sexual teria por objetivo contribuir na prevenção de doenças e de gravidezes, sobretudo na adolescência (ALTMANN, 2001).

⁵ Vide Vera Paiva, 1996.

Na década de 1990, várias ações acerca do currículo foram elaboradas no Brasil, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com as autoras Alicia Bonamino e Silvia Alicia Martínez (2002), por conta do período marcado pela recente abertura política, após longo período de ditadura militar, muitos gestores/as na educação procuraram conduzir transformações em uma perspectiva democrática, visando a ampliação e melhoria da escola pública.

Além disso, conforme Cláudia Vianna (2015), o governo brasileiro ampliou as participações em conferências internacionais que vislumbravam uma perspectiva educacional pautada pelo reconhecimento das desigualdades sociais e culturais, a universalização do acesso ao ensino, o aumento no nível de escolaridade da população, além da produção de políticas curriculares e o foco na formação docente. Destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Salamanca produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Essas conferências apregoavam a equidade como ponto fulcral de uma sociedade que se pretenda ser justa e diversa, logo, a educação deveria ser o meio para alcançar esses objetivos.

Em 1994, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a encorajar projetos de Educação Sexual, ancoradas em indicações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS), foram publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (VIANNA, 2015). O texto do documento entende a sexualidade em três dimensões: a biológica, a cultural e a psicológica. No entanto, compreende que a Educação Sexual deveria ter como principal fundamento a Educação Preventiva Integral (EPI). A EPI, por sua vez, vislumbra comportamentos sexuais tidos como saudáveis a partir do combate e prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis, além da prevenção quanto ao uso de drogas (BRASIL, 1994). Esse documento foi importante, pois previa a inclusão desse conteúdo nas atividades curriculares da Educação Básica (VIANNA, 2015).

Elaborado no final de 1995 e publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente o volume 10, intitulado

de “Pluralidade cultural” e “Orientação sexual”, tiveram importância significativa para a área de estudos de gênero e sexualidade, ainda que não tenham sido obrigatórios, foram um marco, como política pública, para o Ensino Fundamental.

De acordo com Bonamino e Martínez (2002) desentendimentos referentes às acepções curriculares apontam para uma política educacional governamental que por um lado mostra a centralização das decisões pautadas no governo federal, e por outro, o pouco envolvimento de outras instâncias, sejam político-institucionais ou da comunidade científica. Esse movimento de disputas é recorrente em diferentes espectros das políticas curriculares e muitas vezes marcam as relações de poder que ficam expressas em suas produções. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), isso ocorre, visto que o currículo se trata de um elemento discursivo central nas políticas, na qual se reúnem e desenvolvem disputas referentes aos significados sobre o social e o político, de diferentes grupos, que tentam emplacar sua visão de mundo, mormente, grupos dominantes.

Outro documento de relevância para a análise pretendida, foi o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Criado em 1996 foi concebido a partir das resoluções da Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas que ocorreu em Viena em 1993. De acordo com Marcelo Daniliauskas (2011), esse documento foi importante pois faz uma referência aos direitos humanos como direitos fundamentais, entre outros grupos, das mulheres e dos homossexuais em ações de curto, médio e longo prazo. Além disso previu apoiar programas de prevenção de violência contra esses mesmos grupos em situação de vulnerabilidade. Também mencionou o incentivo para a inclusão da perspectiva de gênero na educação e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio “[...] com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1996, p. 9). Objetivou propor uma legislação que proibiria todo tipo de discriminação, seja “raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual” e acabar com “normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e

consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional” (BRASIL, 1996, p. 7).

De acordo com Daniliauskas (2011, p. 48), “embora não tenha havido encaminhamentos práticos diretos das ações citadas” referentes à orientação sexual e ao gênero, foram feitas alterações “na estrutura organizacional e política responsável pela implantação” do PNDH I, entre elas: a criação da Secretaria Nacional de direitos Humanos (1997) e posteriormente a readequação para a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (1999) (DANILIAUSKAS, 2011). Para o autor essas mudanças foram significativas pois indicaram a valorização dos Direitos Humanos no governo federal, pois os/as respectivos/as titulares dessa cadeira passariam a ter assento nas reuniões ministeriais (DANILIAUSKAS, 2011).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 que ainda que não tenha tratado especificamente do tema, ao projetar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de acordo com Ribeiro (2018), reconheceu oficialmente a orientação sexual. A proposta tinha como intuito atender as necessidades de estudantes poderem vivenciar sua sexualidade, que deveria ser trabalhada em todas as disciplinas de maneira transversal.

Os PCNs pretendiam servir como referencial norteador sobre currículos, sendo uma proposta aberta, flexível e não-obrigatória visando a transformação da realidade educacional (BRASIL, 1997a). Contudo, apesar da não-obrigatoriedade, a publicação dos PCNs marcou o interesse do Estado em trabalhar com o tema da sexualidade. Nesse sentido, não ficava mais à encargo apenas das famílias essa incumbência, mas às escolas, desenvolver esse tema de forma crítica e sistematizada com crianças e adolescentes. A importância dessa inclusão é que “[...] as ‘coisas’ só entram num sistema de significação quando lhes atribuímos um significado”, ou seja, ao Estado assumir essa tarefa, e dar notoriedade aos temas, passa a significá-lo (SILVA, 2010, p. 35).

O documento entende a sexualidade como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano” que abarca “o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e

os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência” entre outras questões tidas como problemas atuais daquele momento. A justificativa recai sobre a inserção desses conteúdos como temas transversais, com foco na atuação educacional e sua diferença do tratamento em ambiente familiar. Para Foucault (1999, p. 95), o “[...] dispositivo familiar”, isolada e com suas especificidades em relação ao poder “[...] pôde servir de suporte às grandes ‘manobras’ pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais”. Seria então, necessário e urgente que se fizesse essa diferenciação, entre o que a educação pode proporcionar e o que a família faria referente a esse conteúdo.

Para alcançar esses objetivos, os PCNs propuseram trabalhar com os conteúdos transversalizados, ou seja, em diferentes áreas, dentro e fora dos programas das disciplinas. Para o trabalho dentro da programação o material foi organizado em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997b).

Apesar de ser um marco importante como política pública educacional, para Altmann (2001) o documento apresentou indicativos normalizadores da sexualidade, respaldado em uma visão biológica e essencializante de sujeito, sem problematizar a categoria sexualidade. O mesmo ocorre com a noção de gênero, ou seja, são apontadas as diferenças construídas social e culturalmente, mas não se problematiza as relações que advêm dessas diferenças (ALTMANN, 2001). Para a autora os PCNs buscaram mudanças em comportamentos através das práticas pedagógicas, desse modo, os discursos sobre o sexo almejavam produzir um aumento do controle sobre os corpos, visam a constituição de sujeitos autodisciplinados na vivência de sua sexualidade (ALTMANN, 2001).

A partir do Fórum Mundial de Educação, no ano de 2000, o país adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, que foi outro marco significativo para a área. Entre suas metas, a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação”

(UNESCO, 2002, p. 20). De acordo com Saffioti (1992), as relações de gênero são conectadas dialeticamente, são internalizadas por homens e mulheres e para a superação dessas contradições “[...] é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades-direitos do outro gênero, ou seja, [...] inter-relacionam-se dialeticamente, dando, assim, ensejo à superação das contradições nelas contidas, através da prática política” (SAFFIOTI, 1992, p. 193). Faz-se necessário a exposição dessa lógica e um chamamento de ambos os gêneros para conseguirmos alcançar essa meta e quem deve garantir esse processo, entre outros, e a educação.

No ano subsequente, em 2001, foi estabelecida uma comissão para a participação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul. Esse evento foi importante, pois além de ter grande participação da sociedade civil, a delegação brasileira teve um papel significativo na proposição contra a discriminação baseada na orientação sexual que gerou repercussões posteriores. Ainda que não tenha sido aceita a resolução proposta, como desdobramento das discussões e atendendo as recomendações da Conferência, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), constituído pelas organizações da sociedade civil e o movimento LGBT⁶. O CNCD foi responsável pela deliberação para a criação de um programa de combate a homofobia que incluiu demandas do campo educacional (DANILIAUSKAS, 2011).

Ainda no ano de 2001, no governo do Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001. O documento previu a duração de dez anos e trouxe uma série de metas para a educação. Em síntese, apresenta como principais objetivos aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades de acesso à permanência e a democratização da gestão no ensino público (BRASIL, 2001).

No tocante às questões de gênero o documento apontou uma estatística revelando o aumento de meninas matriculadas na educação

⁶ De acordo com Rogério Junqueira (2009, p. 15) a sigla LGBT possui muitas variações, entre elas: “acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros); um ou dois Q para ‘queer’ e ‘questioning’; U para ‘unsure’ (incerto) e I para ‘intersexo’”.

infantil, equiparando a inserção entre meninas e meninos, diferente do que ocorre em outros países. Outro ponto abordado diz respeito ao estabelecimento de critérios quanto ao enfoque dado nos livros didáticos referentes às questões de gênero e etnia, visando eliminar conteúdos discriminatórios (BRASIL, 2001). Também recomendou a inclusão nas diretrizes curriculares da formação docente os temas “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” como um dos objetivos e metas para o ensino superior (BRASIL, 2001, p. 38). Ainda sugeriu nos objetivos e metas da Educação à distância e tecnologias educacionais a promoção de “[...] imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem a igualdade de direitos entre homens e mulheres” (BRASIL, 2001, p. 47).

De acordo com José Jairo Vieira, Carla Chagas Ramalho e Andréa Lopes da Costa Vieira (2017) o problema desse PNE é que não há um aprofundamento no tema, nem tampouco a apresentação de qual definição o texto trata, o que mostra um trato superficial sobre a temática. Como diz Saffioti (1992, p. 187) “O conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais”. Contudo, é importante destacar, que como Plano Nacional de Educação, documento oficial, a inserção do tema se mostra um avanço no prisma das relações de gênero, coadunando com as demais perspectivas democráticas que estavam em foco no campo educacional.

Para Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 72), a admissão desse conteúdo no PNE “[...] é importante para podermos questionar a obrigatoriedade das professoras e professores neste contexto, como os demais atores envolvidos no ambiente escolar”. Contudo, é crucial lembrar que o PNE também é uma política curricular, e como tal, produtora de conhecimento escolar. Segundo Alice Casimiro Lopes (2004, p. 111), as políticas curriculares são também culturais, ou seja, “[...] é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” que para além

dos documentos, “[...] incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Em 2002 foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no qual as noções de gênero e sexualidade se mantiveram e foram ampliadas e pormenorizadas. No caso de gênero o termo aparece nove vezes, com diferentes menções, em diferentes espaços. Desde a formação de policiais e da área da saúde, apoio a pesquisas, estímulo a adoção, questões sociais relacionadas ao emprego até o incentivo “[...] a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher” (BRASIL, 2002).

O mesmo ocorreu referente ao conceito de orientação sexual, foi inserido um tópico que abarcava os itens relacionados às questões acerca da orientação sexual e outro que contemplava a população de “Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB”⁷ (BRASIL, 2002). Destaco a proposta de emenda à Constituição para a inclusão da “garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual” além de apoio a regulamentação referente a “parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo” e a “regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais” (BRASIL, 2002, p. 5). Esse excerto traz uma marca significativa, ainda que não seja diretamente ligada a educação, já que considera e expressa claramente outras possibilidades fora da matriz heterossexual. De acordo com Butler (2003, p. 39), “[...] certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural”, ou seja, às pessoas que não coadunam a lógica entre sexo-gênero-desejo e o documento contempla essas “[...] matrizes rivais e subversivas”, a saber, homossexuais e transexuais (BUTLER, 2003, p. 39).

⁷ Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais, destaco que utilizo a sigla conforme citado no documento do PNDH II (BRASIL, 2002).

Além disso o PNDH II prevê também o apoio a inclusão nos “currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei” (BRASIL, 2002, p. 6).

Também foram feitas variadas sugestões e proposições em diferentes campos, desde pesquisas sobre a situação sócio-demográfica, bem como sobre a violência praticada em razão da orientação sexual, além de programas de prevenção para a população GLTTB, apoio há capacitação de profissionais de várias áreas, de saúde, da comunicação, inclusive da educacional visando a “compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9). A promoção de políticas públicas com o objetivo de melhorar as condições sociais e econômicas desse público, o estímulo para a inclusão em programas de direitos humanos estaduais e municipais “[...] da defesa da livre orientação sexual e da cidadania dos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9).

O PNDH II trouxe avanços e pormenorizações não existentes no primeiro programa, incorporou diversas demandas do Movimento LGBT, contudo sua execução foi bastante limitada. Sua promulgação acabou por alavancar uma reação conservadora capitaneada pelas instituições religiosas católicas e evangélicas e suas representações no congresso nacional. Apresentando os primeiros indícios que os pequenos avanços conquistados pelo campo progressista seriam duramente combatidos e que o debate sobre gênero e sexualidade no Brasil deveria ser silenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se refletir sobre as políticas educacionais é fundamental entender o contexto histórico, social e cultural na qual elas foram elaboradas, além do para quem e por quem foram feitas. Resgatar essas características clarifica a seleção de critérios e os motivos que moveram essas proposições.

Os documentos localizados e analisados explicitam como o campo de políticas educacionais no Brasil é conflituoso, produz disputas em torno

das relações de poder e tende a manutenção de interesses hegemônicos que nesse caso específico, voltavam-se para a fixação de uma noção de gênero e sexualidade enraizada em uma perspectiva biológica e utilitarista, voltada ao combate de doenças sexualmente transmissíveis e no controle da gravidez precoce.

Contudo, apesar dessas características conservadoras, destaca-se a importância dos avanços trazidos pelo II PNDH. No entanto, essas políticas tiveram pouca visibilidade e impactaram pouco o campo educacional com sua publicação. Apesar de poderem ser sublinhadas como avanços nas políticas referentes aos temas analisados, não conseguiram ter potência para influenciar as demais produções decorrentes delas.

Ressalto que as políticas públicas educacionais devem focar as equidades e uma sociedade justa e democrática, com a garantia de direitos fundamentais e acesso a informação e a formação. Infelizmente, as produções analisadas tendem ao inverso, demonstrando o peso das relações de poder conservadoras e retrógradas na construção de políticas voltadas aos temas da sexualidade e do gênero no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.2, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996*. Estabelece o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*.

Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)*. Brasília, DF, 2002.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2019.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 59-78.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 13-52.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (org.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. p. 213-236.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, p. 11-19, maio 1985.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernâni F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSHINNI, C. (org.) *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos; Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. O currículo como representação. In: SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 31-69.

UNESCO. *Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural*. Paris, 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. *RPGE: revista on line de política e gestão educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 30 jan. 2020.

AS MULHERES NAS CARREIRAS JURÍDICAS: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO E PERMANÊNCIA DA IGUALDADE DE GÊNERO

*Ana Cláudia dos Santos Rocha*¹

*Larissa Mascaro Gomes da Silva de Castro*²

*Ancilla Caetano Galera Fuzishima*³

1 INTRODUÇÃO

O ingresso das mulheres nos cursos de Direito, a igualdade de gênero preceituada na Constituição Federal do Brasil de 1988, sua inserção

¹ Doutora em Educação pela Universidade da Grande Dourados (UFGD); professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas; e-mail: ana.c.rocha@ufms.br; link do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4429032U2>

² Mestre em Direito pela Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha/Univem (Marília/SP); professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas; e-mail: larissa.castro@ufms.br; Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9068590203752389>,

³ Doutora em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas; e-mail: ancilla.fuzishima@ufms.br; link do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4221807U5>

e permanência nas carreiras jurídicas ainda merecem reflexão, tendo em vista que, conforme será demonstrado, as pesquisas científicas acerca da temática apontam que embora o número de mulheres no curso tenha aumentado significativamente, dando a impressão de que a igualdade de gênero em tal área foi atingida, após formadas, os números comprovam o contrário: elas ainda são minoria nos cargos mais altos.

Portanto, o que se propõe nesta pesquisa, por meio de uma análise quantitativa, é apresentar como tem ocorrido o ingresso e a permanência das mulheres nas carreiras jurídicas e refletir quais os motivos têm ensejado tais resultados.

Da pesquisa documental e bibliográfica, pela análise de conteúdo, observa-se que embora tente se negar a discriminação atrelada ao gênero, os modelos de profissionalização dessa área e sua carga simbólica demonstram que as mulheres para permanecerem e, principalmente, ascenderem na carreira adotam práticas e condutas pautadas no modelo masculino da profissão, havendo uma (co)relação entre sua vida familiar/maternidade com a ascensão, estagnação ou abandono da profissão.

A vida familiar e a maternidade são fatores preponderantes para as questões analisadas, considerando que mesmo inseridas no mercado de trabalho, as mulheres ainda acumulam e se responsabilizam pela maior parte dos serviços domésticos e a criação dos filhos.

Aquelas que ascendem, precisam se enquadrar num padrão masculino de organização do trabalho referente, principalmente, à dedicação e permanência no local de trabalho, sendo levadas a terceirizar atividades domésticas/criação dos filhos ou abrir mão de constituir uma família e ter filhos. As pesquisas têm evidenciado que aquelas que não se encaixam nesse parâmetro hegemônico masculino da profissão abandonam a área ou não ascendem na carreira, via de regra.

Ante tais apontamentos, ainda há muito a discutir para resolver o empecilho: por que embora em quantidade superior no ingresso e conclusão do curso de bacharelado em Direito e em número equiparado ao ingresso da carreira, em especial, aquelas para as quais se exige aprovação em concurso público, as mulheres ainda são minoria a ocupar os cargos mais altos?

Para tanto, a pesquisa se divide em duas seções: (I) a inserção e permanência das mulheres nos cursos de bacharelado em Direito; e (II) a inserção, permanência e ascensão das mulheres nas carreiras jurídicas – (a) as mulheres na advocacia; (b) as mulheres no corpo docente dos cursos de bacharelado em Direito; e (c) as mulheres no Poder Judiciário.

2 A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO

Para melhor entender o porquê de as mulheres ainda serem minoria nos cargos e postos mais altos da carreira jurídica, convém analisar seu ingresso e permanência nos cursos de bacharelado em Direito.

Segundo Salgado (2016, p. 68), “a mulher irá ocupar diversas profissões no campo do Direito, porém seu ingresso somente se dá em massa, a partir da década de 90, com a popularização e ampliação numérica dos cursos de Direito”.

De acordo com o último Censo Escolar (INEP, 2017), acerca da proporção de homens e mulheres nas estatísticas nos cursos superiores de graduação no país, constata-se que: 55,2% dos que ingressam referem-se a pessoas do gênero feminino e 44,8% do gênero masculino; 57% das matrículas são de indivíduos do gênero feminino e 43% do gênero masculino e, a respeito dos concluintes, 61,1% são pessoas do gênero feminino e 38,9% do gênero masculino.

Dos dados do Censo (INEP, 2017), extrai-se ainda que o curso de bacharelado em Direito é o segundo maior em número de matrículas de pessoas do gênero feminino, contando com 486.422 mulheres matriculadas, atrás apenas do curso de Pedagogia, enquanto para indivíduos do gênero masculino, embora o curso de Direito seja o com maior número de homens matriculados, conta com 392.812. Logo, as mulheres representam, hodiernamente, o maior número, tanto no que se refere ao ingresso quanto à permanência nos cursos de bacharelado em Direito.

Barbalho (2008) salienta que a expansão do ensino superior privado, a democratização do ensino superior público e a exigência de aprovação

em concurso público para o ingresso nas carreiras jurídicas têm sido fatores preponderantes para heterogeneidade da área. Todavia, não tem sido suficiente para a permanência e ascensão nas carreiras, concluindo que mesmo que a presença das mulheres nas carreiras jurídicas esteja consolidada, ainda é hierarquizada.

Passa-se, destarte, a análise de como as mulheres têm se inserido nas carreiras jurídicas e os impasses para sua permanência e ascensão.

3 A INSERÇÃO, PERMANÊNCIA E ASCENSÃO DAS MULHERES NAS CARREIRAS JURÍDICAS

Se as mulheres são em número maior no que tange ao ingresso e conclusão dos cursos de bacharelado em Direito, a questão-chave da presente discussão se refere ao porquê esse número não se mantém quando analisada a inserção, permanência e ascensão nas carreiras jurídicas.

Para entender melhor esse fenômeno, opta-se por um referencial teórico em que gênero é examinado pelas suas representações sociais, culturais e de poder (SCOTT, 1995), considerando a construção de sua identidade, nos moldes propostos por Castells (1999), ou seja, identidade legitimadora, de resistência e de projeto, que bem se enquadram à temática desta discussão, uma vez que o domínio do modelo masculino nas carreiras jurídicas é legitimado pela construção social da área – havendo, assim, uma identidade legitimadora – e a inserção e permanência das mulheres nesse segmento parte de uma identidade de resistência – um grupo que ainda é minoria, quando analisados os cargos mais altos e que não demandam apenas capacidade técnica (aprovação em concurso) – para uma identidade de projeto, tendo em vista que em algumas carreiras já se discute sua feminização.

A identidade de gênero nas carreiras jurídicas remete à uma grande violência simbólica praticada contra as mulheres, já que elas conseguem ser em maior número dentre os formados na área, mas ainda têm dificuldades em permanecer e ascender na profissão. Nesse sentido,

Esse ideário da neutralidade tomou como referencial os profissionais que dominaram a atividade durante sua constituição e consolidação, no caso, os homens brancos socialmente favorecidos. A postura da autoridade, o modelo da vestimenta, as representações do ser profissional foram elaboradas como universais, mas se apoiaram em modelos particulares que expressavam gênero, raça e classe específicos. (BONELLI; OLIVEIRA, 2020, p. 147).

Os dados acerca do ingresso e formação no bacharelado em Direito e ingresso nas carreiras geram a falsa impressão de que há igualdade de gênero na área e a permanência e ascensão decorreriam da capacidade de cada indivíduo, mas na prática, em especial nas pesquisas em que profissionais da área do gênero feminino são entrevistadas, percebe-se que toda a organização de tais carreiras são moldadas para privilegiar os profissionais do gênero masculino (BERTOLIN, 2017; PEREIRA, 2015), reforçando a hipótese da violência simbólica ainda existente, entendida como:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe. A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (BOURDIEU, 2012, p. 49-50).

Segundo Salgado (2016), há nas carreiras jurídicas uma invisibilidade para as mulheres, evidenciada pelas dificuldades de manutenção e ascensão,

em que o fenômeno do acesso à formação universitária na área e sua inserção no mercado de trabalho – em postos de menor remuneração e poder – se apresenta como uma forma sutil de mascarar a realidade.

A prevalência do gênero masculino como identidade legitimadora da ascensão tem nuances diferentes conforme a carreira, motivo pelo qual a presente pesquisa optou por analisar separadamente os dados de cada uma delas.

3.1 AS MULHERES NA ADVOCACIA

De acordo com dados do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o quadro de advogados(as) acerca do quantitativo por gênero em agosto de 2020 apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 1 – Quantitativo de advogados dividido por gênero (2020)

Seccional	Advogados		Suplementares		Estagiários		Total
	Fem.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Masc.	
TOTAL	599.046	15.438	34.760	603.715	10.796	9.294	1.273.049
AC	1.578	95	246	1.966	3	13	3.901
AL	5.615	179	458	6.419	15	26	12.712
AM	5.877	224	514	5.989	8	37	12.649
AP	1.627	124	300	1.696	12	11	3.770
BA	25.266	760	1.655	24.102	251	311	52.345
CE	14.724	198	529	16.427	57	46	31.981
DF	21.377	1.258	3.184	21.578	495	544	48.436
ES	11.575	385	899	11.114	98	81	24.152
GO	22.236	827	1.940	21.516	216	284	47.019
MA	7.959	377	992	8.970	18	57	18.373
MG	60.557	1.105	2.652	62.957	2.520	2.137	131.928
MS	7.391	304	818	8.270	58	94	16.935
MT	10.404	391	1.131	10.011	599	438	22.974
PA	10.780	333	824	10.215	151	209	22.512
PB	8.246	150	410	9.720	32	74	18.632
PE	17.298	362	891	18.105	117	127	36.900
PI	6.641	152	442	7.894	54	76	15.259
PR	36.580	882	1.939	38.445	30	45	77.921
RJ	74.706	1.681	3.426	70.450	2.318	1.769	154.350

RN	6.523	196	508	7.142	35	68	14.472
RO	4.402	193	477	4.091	16	17	9.196
RR	1.082	91	204	1.137	7	21	2.542
RS	44.455	530	968	43.263	752	576	90.544
SC	20.435	1.095	2.362	21.475	55	48	45.470
SE	5.239	163	435	5.062	19	27	10.945
SP	163.022	3.140	5.907	162.082	2.827	2.111	339.089
TO	3.451	243	649	3.619	33	47	8.042

Fonte: elaborada com base em OAB (2020).

Observa-se na tabela que o número de advogados ainda é maior que do que de advogadas. Em relação à inscrição por estado, o total indica que há 599.046 mulheres inscritas nas seccionais estaduais e 603.715 homens, já nas inscrições suplementares, a diferença é bem maior: 34.760 advogados inscritos e 15.438 advogadas inscritas. Apenas na categoria estágio o número de mulheres inscritas é maior, sendo 10.796 estagiárias e 9.294 estagiários.

Constata-se, portanto, que somente enquanto ainda estão na fase de formação, as mulheres são maioria nos quadros da OAB e que o número de advogados atuantes em mais de um estado é acima do dobro do total de advogadas.

Ademais, conforme informações institucionais contidas no sítio eletrônico da OAB Federal, a atual diretoria do Conselho Federal é composta apenas por homens: Felipe Santa Cruz (Presidente), Luiz Viana Queiroz (Vice-Presidente), José Alberto Simonetti (Secretário-Geral), Ary Raghiant Neto (Secretário-Geral Adjunto) e José Augusto Araújo de Noronha (Diretor-Tesoureiro). Verifica-se ainda que a presidência da OAB Federal nunca foi ocupada por uma mulher (dados referentes ao período de 1933 a 2020) e que, atualmente, a presidência de nenhuma seccional estadual é ocupada por uma pessoa do gênero feminino.

Tais postos de representatividade da categoria são eletivos, demonstrando, assim, o quanto a carreira é hegemonicamente masculina, pois nem no âmbito federal, nem nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal a presidência é ocupada por mulheres e, mesmo nas subseções da

OAB no país, ainda é ínfimo o número de mulheres a presidi-las. Por isso, foi emblemática a vitória da primeira mulher a presidir uma subseção, Heloísa Santos Dini, que com uma chapa composta apenas por mulheres, em 1984, por uma diferença de apenas três votos, venceram a disputa da 24ª Subseção de Sorocaba, em São Paulo (OAB, 2019).

Em decorrência dessa falta de representatividade feminina, o Regulamento Geral da OAB sofreu uma alteração na Resolução n.º 101, de 4 de novembro de 2014, passando a exigir em seu artigo 131 que, para inscrição das chapas, a composição delas deve atender ao mínimo de 30% e ao máximo de 70% de cada sexo, levando-se em consideração os cargos titulares e as suplências. Entretanto, no artigo 156-B e 156-C ficou expresso que tais percentuais poderiam ser aplicados em 2018, mas só passariam a ser obrigatórios nas eleições de 2021.

Mesmo com essa possibilidade, as eleições de 2018 mantiveram o padrão de hegemonia masculina, pois, como apontado, a atual diretoria da OAB Federal é composta exclusivamente por homens, e nas seções estaduais e do Distrito Federal o que se percebe é que as mulheres até integram as diretorias, mas nenhuma presidência é ocupada por elas.

Nos grandes escritórios de advocacia, o cenário não é muito diferente do que se observa nos quadros da OAB, conforme informa Salgado (2016), pois tem-se uma massa de advogadas na base, trabalhando como auxiliares, ou seja, em posição com salários mais modestos e de menos prestígio. Apenas 20% delas chegam a ser sócias nos 10 maiores escritórios.

Bertolin (2017) salienta que as poucas mulheres que conseguem chegar ao topo desses escritórios são vistas como excepcionais e tendem a incorporar o modelo masculino em sua atuação, o que demonstra a identidade legitimadora masculina na área, onde o sucesso profissional está associado ao modelo profissional masculino. Bertolin (2017) aponta que essa dominação masculina na área é inclusive simbólica, citando como exemplo as roupas usadas por advogadas (ternos e *tailleurs*), inspiradas nas vestimentas masculinas.

Pela análise das entrevistas realizadas, Bertolin (2017) ainda destaca que um elemento redutor das oportunidades de crescimento das mulheres

em tais sociedades é a incompatibilidade entre a rotina de trabalho e as atribuições domésticas, em especial os cuidados com os filhos.

Embora tenha sido relatado à pesquisadora pelos donos de escritórios que não há qualquer discriminação em relação ao gênero, nas entrevistas com as advogadas observa-se que há, principalmente, em relação à maternidade. Na prática, ascendem na carreira nos grandes escritórios as mulheres que adotam um padrão masculino, ou seja, podem dedicar mais horas ao escritório. Em outras palavras, elas podem estar presencialmente no *lôcus* de trabalho, ou por não terem se casado e tido filhos, ou por delegar as atividades domésticas e a criação dos filhos a terceiros (BERTOLIN, 2017).

O *home office* que poderia facilitar a atuação de mulheres com filhos, especialmente aqueles na primeira infância, ainda é raro, pois a análise para sua ascensão está muito mais ligada à dedicação de horas de trabalho no escritório do que na qualidade do serviço, já que boa parte do trabalho da advocacia – com exceção dos atendimentos, reuniões e audiências – pode ser feito de forma remota, sem qualquer prejuízo da qualidade.

3.2 MULHERES NO CORPO DOCENTE DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO

Embora as mulheres sejam a maioria dentre os discentes, o mesmo não ocorre enquanto docentes. Conforme demonstra o relatório da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o número de professoras é muito menor nas faculdades de Direito, onde:

[...] 38% das funções docentes são preenchidas por docentes do gênero feminino e 62%, por docentes do gênero masculino. Quanto às funções docentes da rede pública, 36% são de docentes do gênero feminino e 64%, do gênero masculino. Já nas instituições privadas, há maior proporção de funções docentes do gênero feminino (39%) em relação à rede pública. (FGV, 2013, p. 48).

Segundo Salgado (2016), essa prevalência masculina dentre os docentes tem gerado algumas situações que reforçam o machismo na área, tais como: congressos sem a presença de nenhuma congressista/

palestrante mulher ou com pouca representatividade feminina, festas e trotes universitários ofensivos às mulheres, de cunho sexual ofensivo ou pejorativo, bem como relatos de discentes mulheres acerca do assédio sexual e até estupro por parte dos professores, levando algumas a desistir do curso e até a cometer suicídio, surgindo, assim, páginas de denúncias e campanhas de conscientização sobre o problema.

Desse modo, percebe-se que essa distorção e desproporção entre o número de estudantes e professoras mulheres nos cursos de bacharelado em Direito reforçam a ideia de uma violência simbólica da área, como também a construção social da identidade legitimadora que mantém esse segmento profissional como campo hegemonicamente masculino.

As pesquisas acerca da inserção, permanência e ascensão das mulheres no corpo docente dos cursos de bacharelado em Direito ainda são em menor número, encontrando mais dados sobre a advocacia e as carreiras do Poder Judiciário.

3.3 MULHERES NO PODER JUDICIÁRIO

Acerca da inserção, permanência e ascensão das mulheres no Poder Judiciário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) criou um grupo de trabalho para elaborar estudos e analisar tal temática, conforme Resolução CNJ n.º 255, de 4 de setembro de 2018, que instituiu a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário, Portaria CNJ n.º 66, de 4 de setembro de 2018 e Portaria CNJ n.º 126, de 15 de outubro de 2018.

Os dados coletados referiam-se aos cargos/postos de: Presidência e Vice-Presidência dos Tribunais, Corregedores, Ouvidores e Diretores de Escolas Judiciais, Desembargadores, Juízes Titulares, Juízes Substitutos, Juízes Convocados e demais servidores, acerca destes, a ocupação de chefias, funções de confiança e cargos comissionados.

Da análise das informações, identificou-se que em relação à magistratura, no período de 1988 a 2019, houve um aumento da participação feminina no Poder Judiciário, pois as magistradas passaram

de 24,6% a 38,8% na composição da magistratura em âmbito nacional (CNJ, 2019). Todavia, os dados apontam que quanto maior o cargo, menor a participação feminina, indicando que 41,9% dos cargos de Juiz Substituto são ocupados por mulheres e 45,7% por homens, mas no que tange aos cargos de Desembargador, Corregedor, Presidente e Vice-Presidente, elas ainda representam apenas de 25 a 30% dos cargos e, no caso de convocações de juízas para atuar nos tribunais, houve uma retração de 32,9% para 31,1% (CNJ, 2019).

Ainda segundo o diagnóstico do CNJ (2019), há diferença no ramo de justiça, em relação à participação feminina nos últimos 10 anos. A Justiça do Trabalho é o ramo com maior representatividade em todos os cargos, contando com 41,25% de Presidentes do sexo feminino. Por seu turno, a Justiça Militar Estadual apresentou os menores percentuais de magistradas.

Nos Tribunais Superiores, houve uma retração nos últimos 10 anos, passando de 23,6% para 19,6% de magistradas. No mesmo período, o percentual de servidoras é de 48% do quadro total, e as mulheres ocupam 47% das funções de confiança e dos cargos comissionados e 43,8% dos cargos de chefia.

Na Justiça Estadual, o percentual de magistradas subiu de 21,9% (1988) para 37,4% (2018). Acerca dos servidores, as mulheres ocupavam 58,2% dos cargos, 60,2% das funções de confiança e cargos comissionados e 58,7% dos cargos de chefia. Em relação à Presidência, Vice-Presidência e Corregedoria, a média de mulheres a ocupar tais postos ficou abaixo de 34%, enquanto para os cargos de Juiz Substituto, elas representaram 42,4%, demonstrando que no início da carreira, a qual depende exclusivamente de aprovação em concurso de provas e títulos, elas já ocupam quase a metade dos cargos de magistraturas estaduais, mas para os postos mais altos que demandam indicação etc., elas ainda são minoria.

O Censo CNJ (2019) mostrou que na Justiça Federal houve redução do percentual de magistradas: de 34,6% (2008) para 31,2% (2018). Quanto aos servidores, as mulheres ocupam 50,4% dos cargos, 52,6% das funções de confiança e cargos comissionados e 51,5% dos cargos de chefia.

Cabe destacar que o mesmo aconteceu na Justiça Eleitoral, pois o percentual de magistradas diminuiu de 33,6% para 31,3% nos últimos 10 anos, sendo que o número de magistradas, ao final de 2018, ficou abaixo da média da última década. Apenas de 15% a 23% dos cargos de Presidente, Vice-Presidente, Corregedor e Ouvidor são ocupados por mulheres e 42,2% dos cargos de Juiz Substitutos. Em relação aos servidores, elas ocupam 60,3% dos cargos, 50,2% das funções de confiança e cargos comissionados e 48,4 dos cargos de chefia.

A Justiça do Trabalho é a de maior atuação feminina, tendo 50,5% de magistradas, 52,9% de servidoras, 55,5% de mulheres em cargos comissionados e funções de confiança e 51,7% dos cargos de chefia. Ademais, de 33% a 49% dos cargos de Presidente, Vice-Presidente, Corregedor e Ouvidor são ocupados por mulheres e 52,7% dos cargos de Juiz Substitutos.

Na Justiça Militar Estadual, o percentual de ocupação feminina na magistratura diminuiu de 14,3% (2008) para 3,7% (2018), não havendo participação delas nos cargos de Presidente, Vice-Presidente, Corregedor, Ouvidor, Desembargador, Juízes Substitutos ou Convocados nos últimos 10 anos. A participação feminina se restringe a 11,1% dos cargos de Juízes Auditores Titulares. Com relação aos servidores, as mulheres representam 46,7% dos cargos, 48% das funções de confiança e cargos comissionados, 49,4% dos cargos de chefia.

Tabela 2 – Percentual de magistradas, servidoras e funções por tribunal

JUSTIÇA	TRIB.	% MAGIST. (10 ANOS)	% MAGIST. ATIVAS	% MAGIST. EM 1988	% SERVIDORAS	% FUNÇÕES PARA SERV.	% CARGOS DE CHEFIA PARA SERV.
Superior	STM	24%	19%	-	32%	32%	36%
Estadual	TJAC	44%	41%	19%	-	-	-
Estadual	TJAM	36%	37%	22%	48%	52%	53%
Estadual	TJAP	31%	36%	-	46%	48%	47%

Direitos humanos, gênero, cidadania e educação

Estadual	TJBA	43%	43%	36%	55%	58%	55%
Estadual	TJDFT	38%	39%	-	-	-	-
Estadual	TJES	31%	32%	10%	43%	43%	59%
Estadual	TJGO	32%	35%	-	65%	68%	55%
Estadual	TJMA	35%	35%	-	53%	57%	59%
Estadual	TJMG	30%	32%	-	63%	63%	62%
Militar Estadual	TJMMG	8%	8%	50%	56%	44%	47%
Estadual	TJMS	24%	26%	6%	59%	59%	62%
Militar Estadual	TJMSP	0%	0%	0%	43%	50%	50%
Estadual	TJMT	32%	34%	13%	59%	67%	63%
Estadual	TJPA	44%	39%	61%	49%	51%	51%
Estadual	TJPB	37%	39%	-	50%	56%	56%
Estadual	TJPI	27%	-	-	52%	54%	57%
Estadual	TJPR	38%	40%	8%	57%	62%	48%
Estadual	TJRJ	45%	47%	22%	61%	61%	41%
Estadual	TJRO	25%	26%	6%	52%	56%	54%
Estadual	TJRR	19%	23%	-	47%	53%	42%
Estadual	TJRS	44%	47%	27%	61%	67%	64%
Estadual	TJSC	32%	34%	9%	61%	62%	58%
Estadual	TJSE	46%	44%	52%	57%	59%	53%
Estadual	TJSP	30%	32%	8%	60%	61%	61%
Eleitoral	TRE-AC	39%	40%	-	37%	38%	30%
Eleitoral	TRE-AL	8%	0%	0%	52%	45%	42%
Eleitoral	TRE-AP	18%	-	-	41%	41%	44%
Eleitoral	TRE-BA	33%	0%	-	60%	55%	55%
Eleitoral	TRE-DF	12%	50%	0%	61%	52%	42%
Eleitoral	TRE-ES	11%	18%	-	62%	48%	46%
Eleitoral	TRE-MA	26%	14%	-	38%	39%	38%
Eleitoral	TRE-MG	31%	32%	0%	65%	58%	57%
Eleitoral	TRE-MS	27%	33%	-	49%	47%	50%
Eleitoral	TRE-PA	29%	25%	-	51%	45%	44%
Eleitoral	TRE-PI	6%	0%	-	44%	45%	41%
Eleitoral	TRE-PR	13%	9%	-	54%	53%	50%
Eleitoral	TRE-RN	41%	37%	-	45%	44%	42%
Eleitoral	TRE-RO	31%	0%	0%	38%	40%	35%
Eleitoral	TRE-RR	24%	0%	-	32%	32%	30%

Eleitoral	TRE-RS	50%	43%	-	55%	44%	45%
Eleitoral	TRE-SE	46%	38%	-	53%	46%	47%
Eleitoral	TRE-SP	17%	13%	-	70%	57%	57%
Eleitoral	TRE-TO	25%	33%	-	51%	41%	35%
Federal	TRF1	26%	25%	-	50%	53%	49%
Federal	TRF2	39%	38%	32%	51%	53%	54%
Federal	TRF3	36%	37%	38%	53%	55%	55%
Federal	TRF4	31%	33%	-	49%	52%	49%
Federal	TRF5	22%	24%	-	47%	49%	45%
Trabalho	TRT1	53%	53%	37%	59%	59%	57%
Trabalho	TRT11	52%	44%	41%	51%	54%	52%
Trabalho	TRT12	41%	41%	41%	49%	50%	52%
Trabalho	TRT14	45%	45%	40%	47%	42%	43%
Trabalho	TRT16	43%	41%	40%	47%	50%	38%
Trabalho	TRT17	44%	45%	-	51%	55%	55%
Trabalho	TRT18	46%	47%	-	57%	58%	42%
Trabalho	TRT2	57%	58%	43%	53%	56%	55%
Trabalho	TRT21	41%	41%	-	44%	46%	44%
Trabalho	TRT22	48%	44%	-	47%	52%	44%
Trabalho	TRT23	53%	49%	-	-	-	-
Trabalho	TRT3	43%	42%	18%	60%	63%	60%
Trabalho	TRT5	58%	61%	43%	54%	56%	53%
Trabalho	TRT6	55%	55%	46%	48%	51%	37%
Trabalho	TRT7	43%	46%	25%	50%	53%	53%
Trabalho	TRT8	43%	52%	28%	42%	45%	43%
Trabalho	TRT9	48%	46%	17%	53%	51%	52%
Superior	TSE	30%	50%	-	50%	50%	51%
Superior	TST	23%	18%	0%	55%	54%	45%

Fonte: CNJ (2019).

A participação feminina no Poder Judiciário é maior como servidora, ocupando 56,6% dos cargos nos últimos 10 anos e 56,8% das funções de confiança ou cargos comissionados. Sendo assim, é o setor de maior evolução da inserção nas mulheres no Poder Judiciário, superando a representatividade da população brasileira feminina (CNJ, 2019).

Percebe-se que o número de mulheres na magistratura é maior na primeira instância, em que o ingresso depende da sua aprovação em concurso público. Já nos cargos para os quais o critério de acesso é político, como nos tribunais, ainda é muito reduzida sua presença (DIAS, 2008).

Ademais, a inserção das mulheres no Judiciário ainda não resultou em modificações significativas no sistema conservador e patriarcal, pois muitas delas que ingressaram em tais carreiras não conseguem romper com tal modelo, adotando posturas similares aos dos homens, por receio de serem consideradas como ineficientes.

Como destaca Bonelli e Oliveira (2020), é de suma importância uma composição heterogênea do Poder Judiciário, inclusive para garantir que as decisões não sejam fundadas em padrões conservadores e valores masculinos, como ainda tem sido evidenciado em nossos tribunais. Conforme apresentado por Salgado (2016), ao analisar julgados envolvendo dano moral e nudez feminina, de casos emblemáticos como da atriz Maitê Proença e da escritora Fernanda Yang, situações em que desembargadores emitiram votos com forte carga de valores masculinos, ao opinar que a nudez da primeira não enseja grande dano por ser uma mulher bonita, e a segunda por ter uma “moral elástica”.

Ressalta-se que a mera presença das mulheres no Poder Judiciário,

[...] não altera a visão dominante do profissionalismo, que ao focar a excelência como neutra invisibiliza a distribuição desigual de privilégios e desvantagens quanto a gênero e cor/raça no ingresso e na ascensão. Mesmo com uma trajetória bastante estruturada, com etapas de progressão padronizadas, os resultados chamam a atenção para o predomínio de magistrados brancos do gênero masculino nas posições de maior poder profissional, como também nos tribunais com mais autonomia e recursos, o que varia regionalmente e por segmento da Justiça. (BONELLI; OLIVEIRA, 2020, p. 144).

A prevalência dos modelos masculinos também pode ser percebida quando são analisadas as bancas de concurso público para magistratura, onde a participação feminina é de aproximadamente 10%, desde 1988.

Embora o número de mulheres nessa carreira tenha aumentado, as bancas ainda são majoritariamente masculinas (SALGADO, 2016).

Outro dado interessante apresentado por Bonelli e Oliveira (2020) é acerca do impacto da vida familiar na carreira, indicando o percentual de casados por gênero: 58% das Desembargadoras e 89% dos Desembargadores são casados; 73% das Juízas Substitutas e 79% dos Juizes Substitutos. Quanto a paternidade/maternidade, 84% das Desembargadoras e 96% deles têm filhos; 78% das Juízas Titulares e 83% dos Juizes, 58% das Juízas Substitutas e 60% deles. Demonstra-se, assim, que o gênero e a acumulação com as atividades domésticas (casamento/maternidade) são óbices à ascensão nas carreiras do Poder Judiciário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos dados quantitativos e dos estudos a respeito da temática, afixa-se que embora a inserção das mulheres nas carreiras jurídicas esteja aumentando significativamente, o percurso de homens e mulheres, ao longo da carreira, demonstra que a igualdade de gênero ainda não existe nesta área, pois mesmo que sejam em maior número dentre os formados em bacharelado em Direito, as mulheres têm encontrado dificuldades para progredir na carreira, tanto na esfera privada quanto na pública.

Como bem salienta Salgado (2016), a área jurídica ainda é dominada por valores patriarcais e sob a égide de um conservadorismo e pretensão cavalheirismo, e as mulheres são tratadas de forma diferenciada, tanto quando atuam como profissionais dessa seara como quando são parte no processo. No aspecto profissional, sua inserção na área resultou na divisão do trabalho por gênero, conforme confirmam os dados apresentados nesta pesquisa, com as mulheres ocupando postos de trabalho com menor remuneração e prestígio ou poder.

Assim sendo, estudos e debates sobre o tema se apresentam pertinentes para buscar caminhos, estabelecer políticas públicas e programas para

propiciar a verdadeira igualdade de gênero da área, o que resultaria, além da inserção, em condições reais para manutenção e ascensão nas carreiras.

REFERÊNCIAS

BARBALHO, R. M. *A feminização das carreiras jurídicas: construções identitárias de advogadas e juízas no âmbito do profissionalismo*. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BERTOLIN, P. T. M. Feminização da advocacia e ascensão das mulheres na sociedade de advogados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 16-42, jan./mar. 2017.

BONELLI, M. G.; OLIVEIRA, F. L. Mulheres magistradas e a construção do gênero na carreira judicial. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 39, p. 143-163, jan./abr. 2020.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. [Estatuto da Advocacia e Ordem dos Advogados do Brasil (1994)]. *Estatuto da Advocacia e Ordem dos Advogados do Brasil e lei complementar*. Brasília, DF: OAB; Conselho Federal, 2020.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Portaria n.º 66, de 4 de setembro de 2018*. Institui Grupo de Trabalho para elaboração de estudos, análise de cenários, eventos de capacitação e diálogo com os Tribunais sobre o cumprimento da Resolução n.º 255, de 4 de setembro de 2018. Brasília, DF, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Portaria n.º 126, de 15 de outubro de 2018*. Altera a composição do Grupo de Trabalho para elaboração de estudos, análise de cenários, eventos de capacitação e diálogo com os Tribunais sobre o cumprimento da Resolução n.º 255, de 4 de setembro de 2018, instituída pela Portaria n.º 66, de 4 de setembro de 2018. Brasília, DF, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução n.º 255, de 4 de setembro de 2018*. Institui a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário. Brasília, DF, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Diagnóstico da participação feminina no poder judiciário*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/05/cae277dd017bb4d4457755febf5eed9f.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

DIAS, M. B. A mulher e o Poder Judiciário. *Portal Jurídico Investidura*, Florianópolis, 10 dez. 2008. Disponível em: <http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/judiciario/2229-a-mulher-e-o-poder-judiciario>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Relatório do Observatório do Ensino do Direito*. Rio de Janeiro, 2013. v. 1, n. 1. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Resolução n.º 101, de 4 de novembro de 2014*. Brasília, DF, 2014.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Primeira mulher presidente de subseção conta os bastidores de sua eleição. *Jornal da Advocacia*, Brasília, DF, 25 abr. 2019. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/noticias/2019/04/primeira-mulher-presidente-de-subsecao-counta-os-bastidores-de-sua-eleicao.12939>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Institucional. *Quadro da advocacia*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhoafederal/quadroadvogados>. Acesso em: 13 ago. 2020.

PEREIRA, L. M. *O enfrentamento das barreiras de ingresso, manutenção e ascensão pelas advogadas ao longo de suas trajetórias profissionais*. 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, 2015.

SALGADO, G. M. As mulheres no campo do direito: retratos de um machismo à brasileira. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, Uberlândia, v. 44, n. 2, p. 64-88, jan./jun. 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Revista Educação e Realidade Gênero e Mulheres*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez 1995.

A NOVA FASE DA CONTRARREVOLUÇÃO BRASILEIRA E A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

*Henrique Tahan Novaes*¹

INTRODUÇÃO

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 55 anos, se transfigurou nos anos 1980 em “institucionalização da ditadura”, pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com este período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe

¹ Docente da FFC UNESP Marília e do Programa de Pós-Graduação em educação. hetanov@gmail.com

trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas, etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018 a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder. Elas estão promovendo a destruição das parcas conquistas da “Nova República” num ritmo mais acelerado, dando continuidade a longa contrarrevolução iniciada em 1964.

Para dar apenas um exemplo nesta introdução, dias atrás o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estadunidense (MAZIN et. al., 2019).

Este artigo pretende abordar a contrarrevolução brasileira para depois caracterizar brevemente a educação para além do capital e sua urgência. Analisa também as lutas recentes dos movimentos sociais e sua potencialidade anticapital. Depois disso esboçamos a necessidade de uma teoria da transição adequada à nova fase do capitalismo, desemprego e subemprego estruturais.

A NOVA ETAPA DA CONTRARREVOLUÇÃO MUNDIAL, A CONTRARREVOLUÇÃO BRASILEIRA E O FIM DA REPÚBLICA

No ano de 1962, Nelson Werneck Sodré publicou o livro “Quem é o povo no Brasil?”. Ele fez parte dos Cadernos do Povo Brasileiro, uma das melhores iniciativas dos anos 1960, que juntou Enio Silveira (Editora Civilização Brasileira) com a União Nacional dos Estudantes. Neste projeto foram feitos inúmeros livros com linguagem simples para problematização das principais questões que assolavam a nação. Obviamente, com o golpe de 1964 estes livros desapareceram das livrarias e das bancas.

55 anos atrás houve um golpe no Brasil e uma ditadura empresarial-militar de longa duração, com impacto profundo na nossa sociedade. Numa das passagens do livro de Sodré, que foi escrito antes do golpe de 1964, ele observa o receio das classes proprietárias brasileiras em manter a democracia naquele momento histórico. A passagem é longa, mas extremamente atual, merecendo ser citada:

O avultamento do problema democrático deriva de que a manutenção das liberdades democráticas permite o esclarecimento político, e o esclarecimento político permite a tomada de consciência pelo povo, e a tomada de consciência pelo povo permite a execução das tarefas progressistas que a fase histórica exige. Manter as liberdades democráticas, significa, pois, inevitavelmente, ter de enfrentar aquelas tarefas e resolvê-las, segundo a correlação de forças, quando as forças populares são muito mais poderosas do que as que estão interessadas na manutenção de uma estrutura condenada. Para mantê-la, entretanto, torna-se indispensável suprimir as liberdades democráticas.

O clima democrático asfixia progressivamente as forças reacionárias, que se incompatibilizaram definitivamente com ele, pedem, imploram um governo de exceção, um golpe salvador, uma poderosa tranca na porta a impedir a entrada do progresso. Tentam, com a frequência determinada pelas circunstâncias, a sinistra empresa, perdem sucessivamente todas as oportunidades, sendo levadas ao desespero. Mas procuram recuar em ordem, sempre, sacrificando alguns quadros de mais evidência, substituindo-os, recondicionando-os, e seguem outro caminho, o de apresentar uma fachada democrática que esconda o fundo antidemocrático. Buscam, por todos os meios, organizar uma democracia formal em que seja estigmatizado como subversivo tudo o que fere o poder exercido pelos latifundiários e pela alta burguesia em ligação com o imperialismo, em que seja punível qualquer pensamento contra o atraso e a violência de classe. Essa ânsia exasperada em deter a marcha inevitável da história, em sustar o processo político, ameaça o País com a guerra civil, pois as forças antinacionais não recuarão ante ato algum que lhes prolongue o domínio. Assim como no campo internacional o imperialismo preferiria conflagrar o mundo, com a guerra atômica, a ceder as suas posições, no campo nacional aquelas forças preferem conflagrar o País a ver derrotados

os seus interesses. Poderão chegar a isso, ou não, entretanto, na conformidade com a correlação de forças sociais. (SODRÉ, 2019, p. 61).

Ao que tudo indica, o golpe era para ser dado em 1954-55, mas Getúlio Vargas preferiu sair da vida pra entrar na história. Renunciou a sua vida, e adiou o golpe em 10 anos.

As forças democráticas daquele momento não foram suficientes para frear a marcha da contrarrevolução, materializada em 1964. Passados 52 anos do golpe de 1964, tivemos em 2016 um golpe de novo tipo, muito mais complexo de se perceber. E muito antes de 2016, as classes proprietárias, através de seus representantes no parlamento, bloquearam as “Diretas Já” e bloquearam a eleição de Lula, através de uma grande manipulação do 2º turno na eleição de 1989.

Em 2014, nas condições normais de temperatura e pressão, tudo levava a crer que Aécio Neves iria ganhar as eleições. Depois de enorme campanha contra o lulismo, finalmente os tucanos voltariam ao poder. Mas pelos acasos da história Aécio perdeu as eleições por uma margem relativamente pequena. Ali a trama para retirar o lulismo do poder se aprofunda, culminando numa fatídica reunião do congresso que, em “nome de deus”, em “nome da família”, em nome de tantas coisas ejetou Dilma da presidência.

Não bastasse a retirada ilegítima de Dilma, houve em 2018 a prisão política de Lula. Aqui se repete algo que é regular na história do Brasil: é preciso “jogar para fora do ringue” todos os adversários. Depois de jogá-los para fora do ringue, são convocadas eleições “democráticas”, para dar um ar de normalidade às instituições brasileiras.

O lulismo, que representa uma espécie de projeto “social-liberal”, que obviamente não coloca em questão o capitalismo, mas concede alguns poucos direitos a uma parcela dos trabalhadores, é considerado pelas classes proprietárias uma “ameaça à ordem”. Disso resulta nos dias de hoje que qualquer um pode tentar sua candidatura na nossa “democracia”,

desde que os candidatos defendam uma única e exclusiva proposta: o ultraliberalismo.

Nos dias de hoje, há uma espécie de “Triste fim da República brasileira”. Obviamente aqui estou fazendo um paralelo com o livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, o nosso maior nacionalista, que é preso e fuzilado por traição à nação. No livro, Lima Barreto nos mostra que a nossa república nasceu de um golpe e que os direitos republicanos tiveram pouca força no início da república: a) a escola que era para ser de massas não foi, b) a reforma agrária não foi realizada, c) os direitos para os ex-escravos não vieram, d) a construção da nação ficou para um outro momento.

É com Vargas que a construção da nossa república ganha um novo impulso: industrialização do país, expansão da escola pública e universidade pública, do funcionalismo público, criação das políticas habitacionais e principalmente a Consolidação das Leis do Trabalho. Mas no nosso triste fim, este projeto “morre” em 1954 e é duramente golpeado em 1964. De lá pra cá, estamos vivendo ondas sucessivas de destruição do pouco que restava.

Ao que tudo indica, a república brasileira acabou em 2016. Sindicatos estão sendo destruídos, partidos de esquerda destruídos, o SUS está sendo golpeado, a previdência pública também. As universidades públicas, com ampla hegemonia da direita, passam a ser atacadas por serem espaços de “comunistas”.

Acima de tudo, a ampla reforma trabalhista do Sr. Temer, o golpista de plantão, enterra a CLT e a PEC do fim do mundo, jogando a última pá de cal na finada república brasileira.

No plano mundial estamos vendo as cenas de uma nova etapa da contrarrevolução mundial, iniciada nos anos 1970. Destruição parcial ou completa do Estado de Bem-Estar Social na Europa, guerras de baixa intensidade, reestruturação produtiva, crescimento exponencial do capital fictício, crescimento do desemprego e subemprego estruturais e ascensão de ideias e governos neofascistas. Do nosso ponto de vista, o capitalismo não tem mais nada a oferecer à humanidade, o que coloca na ordem do dia a educação para além do capital, tema da nossa próxima seção.

A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

É neste período que intensificamos nossas atividades políticas. Imersos nas lutas do nosso tempo histórico, em alguma medida temos contribuído para a experimentação da educação para além do capital em nossos espaços institucionais e fora deles. Nossos grupos de pesquisa têm feito inúmeros cursos com os movimentos sociais em geral, e em especial com o MST, que exercitam em alguma medida os princípios da educação para além do capital: a) um corpo de professores de esquerda, especialmente vindos do materialismo, que socializam conteúdos críticos e lutam pela construção de uma sociedade para além do capital no plano mundial; b) o aprendizado junto aos alunos trabalhadores, num processo dialógico de troca de conhecimentos, c) a experimentação da autogestão nos cursos, com graus distintos de radicalidade de acordo com as possibilidades e especificidades dos cursos, d) a construção de uma teoria da transição comunista e a tentativa de organização da classe trabalhadora para um projeto internacionalista e revolucionário, tendo em vista a emancipação humana (LIMA FILHO, 2018).

Poderíamos destacar aqui os seguintes cursos: a) Técnico em Agroecologia, b) Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, c) MiniCurso Itinerante Questão Agrária, Cooperação em Agroecologia (6 Edições), d) Curso de Aperfeiçoamento Itinerante Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas (10 Edições).

O Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, começou em março de 2019. O curso é fruto de uma demanda do MST e demais movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e qualificação da população que vive do campo.

Trata-se de um curso de 3 anos, dividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade (Pedagogia da Alternância). Realizado na Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo, da regional do MST de Iaras, pretende teorizar e praticar a agroecologia, dentro de uma perspectiva que supere o horizonte do “consumo responsável”, do “desenvolvimento” sustentável, e todas as

ideologias baseadas na produção destrutiva, intrínseca ao sociometabolismo do capital.

Por um lado, o objetivo é estudar a questão agrária, criticar e denunciar cientificamente a “revolução verde”, e por outro, estudar e experimentar a agroecologia, tendo em vista a luta pela Reforma Agrária Popular e Agroecológica (RAPA)

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora. Num contexto onde a ciência é colocada a prova, num contexto onde os professores que defendem pautas mínimas são colocados na fogueira da nova inquisição, estamos tentando resistir a esta avalanche de irracionalismo.

Nos colocamos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

Para este curso, estamos montando uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório. Já publicamos “Sobre o óbvio” de Darcy Ribeiro, “Quem é o povo no Brasil?”, de Nelson Werneck Sodré. O texto “A conspiração contra a escola pública” de Florestan Fernandes está em fase de acabamento. Pretendemos ainda publicar livros sobre e de Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Heleieth Saffioti, dentre outras e outros pesquisadores brasileiros mais jovens.

Combatendo nas trevas, começamos em 2014 o Curso Técnico em Agroecologia, também em parceria com o MST e o Centro Paula Souza. Dele derivaram o MiniCurso Itinerante Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia e o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, descrito acima. O curso Técnico em Agroecologia foi realizado na Escola Rosa Luxemburgo, tendo como público jovens de movimentos sociais do campo que já tinham ensino médio.

Também em 2014 começamos o Curso Itinerante Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas. Já tivemos 9 edições e o curso caminha pra 10ª Edição na cidade de Limeira-SP. Pelo curso já passaram cerca de

1.200 pessoas (entrada de 120 por turma), com uma média de 50 alunos concluintes por turma. Deste curso derivou o minicurso Marx e Revolução na Periferia, em parceria com a Apeoesp Zona Leste (SP), Frente Brasil Popular e Frente Povo Sem Medo. Cabe salientar que o mesmo será retomado em 2019.

Com o objetivo de retornar a Marx, temos promovido inúmeros cursos, minicursos, palestras, seminários, realização de pesquisas, atividades de extensão e outras atividades desde 1999.

Na América Latina, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), a Escola José Carlos Mariátegui (Argentina), o Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, algumas escolas de centrais sindicais, partidos políticos, outras escolas do MST, dentre inúmeras outras experiências que não poderemos citar neste espaço, estão oferecendo cursos com conteúdos críticos e formas pedagógicas alternativas.

Estas lutas educacionais recuperam os projetos de Universidade Popular advogados por José Carlos Mariátegui nos anos 1910-20, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) nos anos 1960, de Educação Popular nos anos 1950-60, dentre outros. Acreditamos que estes cursos e nossos cursos certamente terão uma importância significativa no século XXI.

Nossos cursos são voltados para membros de movimentos sociais: sindicatos de esquerda, partidos de esquerda, sem terra, sem teto, feministas, membros do movimento negro, professores universitários, docentes das escolas públicas, educadores populares, ambientalistas, lideranças populares, etc.

Nos dias de aula, os alunos se auto-organizam para preparar os lanchinhos, limpar a sala de aula, escolher duas aulas livres, organizar a caixinha, apresentar os projetos de pesquisa e artigos científicos, gravar as aulas, fazer a memória da aula, controlar o tempo dos professores, etc.

No Módulo I, denominado “Marx e o materialismo crítico” debatemos a obra de Marx e de alguns clássicos do materialismo crítico, como por exemplo, Vladimir Lenin, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci,

Gyorgy Lukács, José Carlos Mariátegui, Che Guevara e István Mészáros. Também debatemos alguns temas históricos, como as revoluções burguesas radicais e conservadores, bem como as particularidades da América Latina.

O Módulo II, denominado “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico”, aborda algumas crises contemporâneas: a) crise do desemprego estrutural e subemprego estrutural; b) a produção destrutiva, a ofensiva do agronegócio e a crise ambiental; c) a “crise” do Estado, a mercantilização da saúde e da educação. Da mesma forma, abordamos alguns movimentos sociais e o potencial das lutas anticapital que estão surgindo na América Latina, das quais poderíamos destacar a luta pela terra, por teto, pela cidade como valor de uso, pelo trabalho associado, contra os agrotóxicos e pela agroecologia, as lutas dos catadores de materiais recicláveis, as lutas por igualdade de gênero, a relação entre classe, etnia e gênero, as lutas indígenas diante do avanço da acumulação por espoliação, dentre outras. Receberam igual importância a nova geopolítica mundial, o tratamento do golpe de 2016, o avanço da direita na América Latina e a Comissão Nacional da Verdade.

Este curso faz parte do projeto “Escola Marx”. Nele pretendemos voltar a estudar a obra de Karl Marx e contribuir para a revolução latino-americana, realizar cursos em todas as partes da América Latina sobre Marx e o materialismo crítico.

Para este curso foram preparados 3 livros, com textos feitos especialmente pelos professores do curso para os alunos do curso. De acordo com Candido Vieitez (2017) trata-se de uma importante iniciativa no campo do que estamos chamando educação para além do capital. Pedimos desculpas ao leitor, mas o prefácio do Professor Vieitez ao volume 2 do livro do curso merece ser citado, ao menos uma boa parte dele:

Os textos que compõem esta coletânea são valiosos por si próprios. No entanto, o seu significado mais importante, em nosso entender, encontra-se no fato de que são a expressão literária da atividade pedagógica desenvolvida pelos seus autores no curso *Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à Luz dos clássicos do Materialismo Crítico*.

Conforme consta na apresentação deste livro, esse curso, organizado por membros do IBEC e do GPOD, foi idealizado tendo em vista sobretudo os militantes dos movimentos sociais, ou, melhor, dos movimentos sociais lato senso considerados, o que abrange sindicalistas, integrantes dos partidos políticos, membros de movimentos do campo dentre outros.

A criação e execução de um curso de aperfeiçoamento, mesmo que com esse propósito pode aparecer como acontecimento prosaico. Mas, não é o caso, uma vez que a sua realização tem implicações pedagógicas e políticas significativas.

O curso foi aprovado pela Universidade, o que lhe proporciona certificação e certo apoio, fato que tampouco é trivial, posto que a universidade, mesmo a estatal, ao contrário do auto prohalado, não é o lugar de cultivo da cultura universal. Com efeito, a universidade encontra-se direcionada para atender os requisitos de replicação do capital, o que pouco tem a ver com a organização de cursos para os militantes dos movimentos sociais. Em consequência, a organização de um curso desse tipo é virtualmente conflitiva e por vezes, inviável. E, em todo caso, depende da presença de uma vontade política determinada, que seja capaz de aproveitar as contradições e fissuras presentes em qualquer organização escolar. De qualquer modo, da empreitada resulta também um exemplo que poderá ser anotado por aqueles que, insertos no ensino universitário, se importam com a classe trabalhadora, com sua própria educação e organização.

Embora tendo emergido na universidade, o curso não se cinge ao seu intramuros. Ainda que de alcance todavia restrito, o mesmo vem sendo ministrado em vários pontos do Estado, como bem observa a apresentação. Ressaltemos também que ademais do evidente empenho em alargar o alcance dessa atividade, os organizadores certamente especulam sobre as potencialidades de seu desenvolvimento junto ao movimento operário e popular (MOP), sob esse ou outro formato.

Um dos aspectos mais significativos do Curso é que retoma uma prática que andou um tanto esquecida, qual seja, a de que os marxistas com formação teórica contribuam com ações concretas para a elevação cultural e política dos trabalhadores mediante a prática reiterada de estudo. O Partido Operário

Socialdemocrata Russo (bolchevique), antes de empolgar o poder ficou conhecido como o ‘partido dos livreiros’ em virtude dessa atividade. E Lênin, segundo Krupskaya (1986), em seu tempo de atuação nos círculos ou grupos de estudo, tinha como uma de suas tarefas discutir pedagogicamente *O Capital* de Marx com os operários.

Essa prática de Lênin, pela qual um pensador se coloca numa situação de interação direta com os trabalhadores, seus movimentos e suas organizações, perfazendo uma espécie de “fusão” entre a atividade intelectual e a militância política, faz parte da tradição marxista. De fato, essa história começou com Marx e Engels. Primeiro porque o encontro deles com o MOP foi uma das determinantes no processo que os levou à conceptualização do materialismo histórico (GORAN, 1980). E depois, porque na condição de militantes/pesquisadores, vieram a exercer várias funções no movimento operário.

Essa prática dos fundadores se estendeu no tempo, e pelo que nos consta, as principais contribuições à teoria marxista foram ainda realizadas por intelectuais-militantes. Depois da Segunda Guerra, em correspondência talvez com certa fragilização do marxismo, principalmente o marxismo enquanto *prática*, destacaram-se os denominados marxistas acadêmicos, aparentemente mais centrados na vida profissional universitária. Seja como for, essa interação profunda ou orgânica entre o estudioso marxista e o MOP se afigura como uma tendência do método marxista, observadas, naturalmente, as intermitências ou variações postas pelo curso da sociedade.

Convenhamos, no entanto, que essa atividade pedagógica significa mais que o usual na pedagogia *bancária* burguesa, pois, se é fato que os militantes podem aprender com os professores, estes, dada a natureza intrínseca do marxismo, também podem aprender com os alunos, antes de tudo com os que são integrantes de movimentos ou organizações do MOP, as quais, de modo incipiente ou já estruturado, têm suas próprias análises e formulações sobre a realidade social. (VIEITEZ, 2017, p. 14).

Evidentemente que esses cursos têm inúmeras limitações, principalmente no que se refere aos aspectos quantitativos. Estamos diante de uma nova fase da ofensiva do capital, que está produzindo um processo de destruição das pequenas conquistas da “nova república”. Se isso é verdade, uma ofensiva da educação para além do capital deverá se dar através da multiplicação exponencial (células) de cursos autônomos, fora do controle do Estado, e ao mesmo tempo “contaminar” a escola estatal, colocando na agenda dos trabalhadores docentes da escola estatal a urgência de uma radical transformação do que se ensina, como se ensina-aprende, como se avalia e quais os fins da educação na sociedade de transição.

Também é preciso destacar que as mudanças no complexo educacional devem vir acompanhadas de mudanças radicais no complexo do trabalho. Nas palavras de Mészáros (2002), deve haver alterações concomitantes no mundo do trabalho e no mundo da educação, tendo em vista a superação do trabalho alienado e de sua forma educacional correspondente, isto é, a educação para a promoção da alienação.

COMO E POR QUE CAMINHAR PARA ALÉM DO CAPITAL NO SÉCULO XXI?

No Brasil, os movimentos sociais dos anos 1930-60 foram destruídos pela ditadura de 1964-1985. Na segunda metade dos anos 1970, depois de um longo e traumático período, surgiram inúmeras lutas puxadas pelos trabalhadores.

Eclodiram em todos os cantos do país lutas contra a fome, por habitação, por emprego, por melhores salários, por melhores condições de trabalho e salários para o funcionalismo público; lutas dos bancários, lutas por terra e por teto, por creches, por saneamento básico; lutas por educação e pela democratização da escola pública, lutas dos atingidos por barragens etc., evidentemente combinadas com as lutas pelo fim da ditadura².

No fim das contas, o capital saiu vitorioso com sua “transição gradual, lenta e segura”. Não conseguimos as Diretas Já. O capital esteve no controle dessa transição, a ponto de Florestan Fernandes (1986) se

² Ver – por exemplo – Sader (1988) e Dal Ri e Vieitez (2008).

perguntar se estávamos mesmo entrando na fase da “Nova República”³. Saímos da ditadura empresarial militar e entramos na ditadura do capital financeiro. Essa fase da nossa convencionou chamar de “redemocratização”.

Nos anos 2000 a luta pela terra ganha novos ares. Foram intensas as lutas contra os agrotóxicos, transgênicos e adubos sintéticos, mais precisamente, contra o pacote da “revolução verde” e a materialização da agroecologia. Para nós, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais que está promovendo a denúncia do pacote da “revolução verde”, e a implantação de sistemas agroecológicos.

Já afirmamos em outros textos que a agroecologia não irá avançar sem a conquista da terra. Sem uma “revolução agrária”, infelizmente, não há agroecologia. Sem a superação do trabalho explorado-alienado, não há agroecologia. Sem o avanço do feminismo, não há agroecologia. Seguindo nessa linha, sem uma completa desmercantilização da sociedade e sem soberania alimentar, não há agroecologia. O que é possível materializar no atual contexto de ofensiva do capital são embriões de produção agroecológica, mas obviamente muito distantes de um novo modo de produção, autogerido e agroecológico.

Movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm defendido uma “reforma agrária popular”. Tudo leva a crer que as classes proprietárias brasileiras não aceitarão a reforma agrária, muito menos uma reforma agrária de caráter popular. Como um grande produtor de riqueza e de miséria, o Brasil tornou-se um dos maiores celeiros da humanidade, mas também um dos maiores celeiros de miséria. O Brasil produz milho para porcos e frangos, mas não tem milho para alimentar os filhos da classe trabalhadora⁴.

Segundo David Harvey (2004) e Walter Gonçalves et al. (2016), o Brasil é um dos palcos centrais da “acumulação por espoliação”. Roubo de terras públicas, cercamento ilegal de terras, roubo de terras de posseiros,

³ Para isso, ver também Netto (2013), Sampaio Jr. (2013), Minto (2018) e Deo (2014).

⁴ As marcas da nossa matriz colonial baseada no latifúndio, na produção voltada para o exterior e no trabalho escravo estão gravadas no país até hoje. Para esse debate, ver Prado Jr. (2002), Sampaio Jr. (2013), Ziegler (2013), Macedo (2015), MST (2014) e Deo (2017).

pequenos produtores, faxinalenses etc. tornaram-se mais comuns do que imaginamos⁵.

Nesse sentido, a soberania alimentar, isto é, a luta contra a produção e a exportação de *commodities* ganha um papel primordial à medida que o que está em questão é a alimentação adequada dos seres humanos, e não a “alimentação dos lucros do capital”. Assim como o campo é um palco de lutas, ao que tudo indica, nesta nova fase do capitalismo surgirão inúmeras lutas contra o fechamento de escolas, lutas por teto, por transporte público barato e de qualidade, por acesso à universidade pública e por saúde pública. Como vimos na seção anterior, as parcas conquistas republicanas duramente arrancadas pelos trabalhadores estão sendo destruídas numa espécie de “desproclamação da República”.

Se nos anos 1990 o MST se destaca na luta pela terra, nos anos 2000 é preciso destacar a luta do Movimento Sem Teto, com suas inúmeras marchas por moradia e contra a cidade como valor de troca: transporte caro, onde a classe trabalhadora passa em média 3 horas por dia exprimida em ônibus antigos e metrô, “unidas na marra” em locais quentes e apertados. Denúncias e ações contra a especulação imobiliária, críticas às praças públicas de baixa qualidade, creches terceirizadas ou inexistência das mesmas, fechamento de classes noturnas, falta de saneamento básico, etc. também aparecem no discurso das lideranças.

Com o avanço do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e das Grandes Obras dos anos 2000 e 2010 como rodovias, portos, aeroportos, estádios da Copa surgem novas lutas por melhores condições de trabalho e alojamento nestas obras, ações dos atingidos por barragens contra usinas hidrelétricas, e manifestações contra a implantação destas grandes obras.

Por sua vez, as classes médias e parcelas da classe trabalhadora saíram às ruas, em grandes manifestações puxadas por movimentos como “Vem pra rua”, “Movimento Brasil livre”, “Revoltados on-line”, aprofundando o clima de ódio de classes no seio da sociedade brasileira. Bandeiras extremamente conservadoras como o combate a corrupção, a prisão de Lula, a negação das cotas, direitos das empregadas domésticas, etc. deram

⁵ Ver o interessante artigo de Walter Porto Gonçalves et al. (2016).

vazão aos pedidos de impeachment (que na verdade é um golpe) que levou ao poder Michel Temer, a prisão política de Lula e a eleição de um capitão reformado expulso dos quartéis.

Então, diante deste contexto de ofensiva do capital, de destruição da república, qual é então o desafio para os movimentos sociais anticapital?

O primeiro de todos – no caso brasileiro – é o de reestabelecer a nossa democracia e de acabar que este golpe institucional o mais rápido possível.

Além disso, fazer avançar as lutas anticapital, como estamos defendendo neste capítulo. Aparentemente lutar contra o fechamento de escolas, contra a destruição da saúde pública, lutar por terra, por moradia e por melhores salários/direitos trabalhistas são lutas reformistas. Mas, no contexto de ofensiva do capital, elas ganham um caráter radical, por mais difícil que isso possa parecer.

No entanto, acreditamos que nossas lutas precisarão avançar rumo a bandeiras anticapital mais “precisas” e integradas: a autogestão, a cooperação, a desmercantilização, a terra de trabalho (e não a terra de negócios), a soberania alimentar, a utilização adequada dos recursos dos ecossistemas, a igualdade substantiva e a educação para além do capital.

Lutas pelo definhamento do Estado capitalista e de sua burocracia, pela propriedade comunal e pela unificação internacional das lutas anticapital são bons exemplos do que estamos “propondo”. Sem elas, dificilmente caminharemos rumo a uma revolução na América Latina: as corporações transnacionais continuarão mandando em nossas vidas, e as elites regionais se deleitando com as nossas lutas pontuais, desconectadas e efêmeras.

Em outras palavras, na falta dessas bandeiras, as classes proprietárias poderão até ceder aqui ou ali, mas a essência do sociometabolismo do capital estará preservada. Na falta dessas bandeiras, a luta pela terra irá se tornar agricultura familiar, a luta por teto irá se tornar no máximo um puxadinho de Minha Casa Minha Vida, sob o comando das corporações. A

luta pela agroecologia permanecerá no terreno do “consumo responsável” e assim por diante.

Nossas lutas também não poderão ficar no terreno eleitoral. Como nos alerta Mészáros (2008, p. 18), as lutas do século XXI devem ter como base as lutas extraparlamentares:

[...] a força extraparlamentar original e potencialmente alternativa do trabalho transformou-se, na organização parlamentar, permanentemente desfavorecida. Embora esse curso de desenvolvimento pudesse ser explicado pelas fraquezas óbvias do trabalho organizado em seu início, argumentar e justificar desse modo o que havia realmente acontecido, nas atuais circunstâncias, é apenas mais um argumento a favor do beco sem saída da socialdemocracia parlamentar. Pois a alternativa radical de fortalecimento da classe trabalhadora para se organizar e se afirmar fora do Parlamento – por oposição à estratégia derrotista seguida ao longo de muitas décadas até a perda completa de direitos da classe trabalhadora em nome do “ganhar força” – não pode ser abandonada tão facilmente, como se uma alternativa de fato radical fosse *a priori* uma impossibilidade.

Para nós, a luta no século XXI deve estar centrada nas ruas, no trabalho de base para a superação do trabalho emancipado, na música crítica, no cordel, na unidade dos movimentos sociais, nas festas populares etc. Sempre tendo em vista a superação do trabalho alienado e sua forma de política correspondente, igualmente alienada. Em outras palavras, a luta deve passar pelo parlamento, mas deve ser fundamentalmente extraparlamentar.

A história nos mostra também a necessidade de uma revolução. As lutas na América Latina não comportam o gradualismo e o reformismo típicos dos partidos de esquerda das últimas décadas. Não é possível unir-se, conciliar as classes, aliar-se ao capital. Vimos o desfecho do melhorismo no lulismo: com o aprofundamento da crise econômica, a aristocracia operária foi “ejetada” do governo, num perfeito golpe parlamentar-jurídico.

Evidentemente que uma revolução necessita de uma teoria revolucionária adequada para o século XXI e adequada para as especificidades da América Latina. Sendo assim, a conquista da terra na América Latina pelos camponeses, indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais somente se dará dentro de um quadro revolucionário. Na falta dela, como vimos, a agenda agroecológica dos movimentos sociais irá avançar a passos lentos, muito provavelmente na forma de um ecocapitalismo tolerável pelas classes dominantes ou na forma de um agronegócio “verde”⁶.

O avanço da agroecologia dentro de uma estratégia ecocomunista e autogestionária depende da luta política, ou melhor, do avanço das lutas anticapital dos movimentos sociais e da formação da consciência revolucionária.

Na América Latina, o sujeito revolucionário é múltiplo e mais complexo do que o lema “operários e camponeses”, vigente no século XX. A construção da unidade das lutas de indígenas, quilombolas, camponeses e camponesas, trabalhadores rurais, classe trabalhadora urbana assalariada, formal e informal, e da nova classe trabalhadora terceirizada não será nada fácil, mas é imprescindível.

Nós da esquerda, estávamos acostumados até os anos 1970 a impulsionar lutas pensando na classe trabalhadora assalariada taylorista-fordista. De lá pra cá, o capitalismo mudou. Ainda não há uma teoria da transição na América Latina pensada para essa nova configuração do capitalismo.

Também é preciso destacar outra obviedade. Com a degradação dos serviços públicos nos últimos anos na América Latina, novos personagens entraram na cena das lutas urbanas: trabalhadores docentes do ensino médio, do ensino superior e fundamental reagiram a precarização do trabalho docente. Servidores da saúde, assistência social, entre inúmeros outros que passaram a entrar na lista dos lutadores do século XXI e, portanto, fazem

⁶ Na América Latina como um todo, eclodiram inúmeras lutas por terra, por habitação, por água, por saneamento básico, por saúde, por educação, por controle dos recursos naturais, entre outras. Em geral, essas lutas “estacionaram” em demandas pontuais, especialmente porque a ofensiva do capital não permitiu aos trabalhadores sua ultrapassagem, ao contrário, tendeu a jogar os trabalhadores como um todo na miséria ou na defensiva. Mas também é preciso destacar que nos falta uma teoria adequada para a transição ao comunismo na região.

parte da nova classe trabalhadora. São assalariados do Estado, ou como se dizia nos anos 1980, “o patrão é o Estado!”, Estado a serviço das classes proprietárias, que não querem construir serviços públicos dignos, não quer remunerar decentemente o funcionalismo público e muito menos permitir que os mesmos tenham boas condições de trabalho e aposentadoria.

A ascensão do movimento indígena na Bolívia, no Equador e no México também não pode ser desprezada. No Brasil, o processo de avanço da nova fronteira agrícola pelo agronegócio está levando ao surgimento de novas lutas de índios, quilombolas, posseiros etc.⁷

Por último, mas não menos importante, é preciso ter em mente que a superação do sociometabolismo do capital depende de uma revolução sociopolítica, mas que a superação do capital enquanto relação social é um processo longo, que pode durar 500, 600 anos, ou até mais. Ao que tudo indica, a desmercantilização completa da sociedade, isto é, a superação da sociedade comandada pela mercadoria, pode ser iniciada por uma revolução, mas demandará um esforço organizado e consciente dos trabalhadores para retomar o comando do sociometabolismo, tendo em vista a produção de valores de uso pelos produtores livremente associados.

A conquista dos meios de produção tornou-se tarefa vital no século XXI. Mais do que isso, a conquista e o controle dos meios de produção pelos trabalhadores, tendo em vista a construção de uma sociedade governada por produtores livremente associados, totalmente desmercantilizada, tornou-se tarefa vital no século XXI.

Nas palavras de Mészáros (2002), é urgente a criação de uma nova forma de controle social, baseada no poder comunal, tendo como eixo a propriedade comunal. Se para ele a conquista dos meios de produção é algo imprescindível, a questão fundamental ainda é o controle do sociometabolismo, tendo em vista a emancipação da humanidade do jugo do capital.

⁷ Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2017), de 2010 a 2016, o avanço do agronegócio fez dobrar o número de assassinatos no campo. Saltamos de cerca de 30 para 61. Se incluirmos as tentativas de assassinato, os números são estarrecedores. Isso para não falar do trabalho análogo ao escravo em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS

- DEO, A. Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil. In: PIRES, J. H. *et al.* (org.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 3.
- DEO, A. Uma transição à long term: a institucionalização da autocracia burguesa no Brasil. In: PINHEIRO, M. (org.). *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo, 2014. V. 1, p. 303-330.
- GONÇALVES, W. P. *et. al.* Conflitos nos anos 2010. In: CPT. *Conflitos no campo 2015*. Goiânia: CPT, 2016. p. 33-77.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- LIMA FILHO, P. A. *Pensando com Marx (I)*. Marília: Lutas Anticapital-Aramarani, 2018.
- MACEDO, R. F. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In: NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (org.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras Expressões, 2015. v. 1.
- MÉSZÁROS, I. *Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MINTO, L. W. Governo e educação novamente golpeados: consequências para o ensino superior e o trabalho docente. In: MACEDO, R. F.; NOVAES, H. T.; LIMA FILHO, P. A. (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Marília: Lutas Anticapital, 2018. v. 3.
- NETTO, J. P. Prefácio. In: ZIEGLER, J. *Destruição em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.
- PRADO JÚNIOR, C. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 189-240.
- SODRÉ, N. W. *Quem é o povo no Brasil?* Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- VIEITEZ, C. Prefácio. In: NOVAES, H. T.; DAL RI, N. (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas à luz dos clássicos do materialismo crítico*. Uberlândia: Navegando, 2017. v. 2.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ALINE OLIVEIRA GOTARDO

Graduada em Direito pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Pós-graduanda em Direito Empresarial e Tributário pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Pós-graduanda em Direito Administrativo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Integrante do Grupo de Pesquisa em Direito Internacional Contemporâneo do UNITOLEDO.

AMANDA VALIENGO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília. Mestrado em Educação e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal pela mesma Universidade. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA - Centro de Respeito às Infâncias e suas aprendizagens. Membro do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDI, Unesp - Marília). Coordenadora de área no PIBID -Pedagogia. E-mail: ducavaliengo@gmail.com

ANA CLAUDIA BAZÉ DE LIMA

Pedagoga. Mestre em Educação na Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Marília. Pós graduada em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados e em MBA em Gestão Empreendedora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Educação Infantil e membro da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas (MS). Membro do Conselho Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil Costa Leste-MS, Pesquisadora estudante cadastrada no Grupo de Pesquisa do CNPq- “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação” (PROLEAO). E-mail: anabazetl@hotmail.com

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS ROCHA

Doutora em Educação pela Universidade da Grande Dourados (UFGD); professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. E-mail: ana.c.rocha@ufms.br

ANA CRISTINA FRANZIN YAMASHITA

Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Câmpus de Marília.

ORCID: 0000-0002-3747-0431.

ANA LAURA BONINI RODRIGUES DE SOUZA

Mestra em Educação (2021) pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília – SP. Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2017). Tem como interesse de pesquisa os seguintes temas: Educação, História da Educação, Gênero, Direitos Humanos das mulheres, representações culturais de professoras.

É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (Saberes, práticas e culturas escolares e acadêmicas), do NUDISE - Núcleo de gênero e diversidade sexual na Educação, e LIEG - Laboratório Interdisciplinar de Cultura e Gênero, todos na Unesp/campus de Marília. E-mail: ana.bonini@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2668-5891>

ANCILLA CAETANO GALERA FUZISHIMA

Doutora em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. E-mail: ancilla.fuzishima@ufms.br

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

Possui graduação em Letras estrangeiras modernas pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado pelo programa de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e doutorado em Educação pela mesma universidade, com estágio nos Estados Unidos pela Universidade da Geórgia. Foi professora colaboradora na área de formação inicial e continuada de professores de Inglês e da rede Estadual de ensino na cidade de Londrina. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: dessinha_molinari@hotmail.com.

CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC - SP (1994), Doutor em Educação pela UNESP - Marília (2000), Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pela UNESP - Assis (2006) e Pós-doutor pela Universidad Autónoma de Barcelona - UAB (2011), pela Universitat Rovira I Virgili (2015) e pela Uppsala Universitet (Suécia - 2017). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação da UNESP - Assis e do Programa de

Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. Foi Professor Visitante na Universidade do Porto (Portugal - 2009), na Universidad de Granada (Espanha - 2009), na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina - 2010), na Universidad de Santiago de Compostela (Espanha - 2011), na Universidad de Santiago do Chile (Chile - 2012), na Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina - 2013) e na Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina - 2018). Tem experiência na área de Educação, atuando na docência e na pesquisa em política educacional, educação, controle das emoções e processos de civilização. Possui livros publicados pelas editoras Avercamp, Autores Associados, Edusc, Poiesis, UNESP e Vozes, entre outras. E-mail: carlos.brandao@unesp.br. ORCID: 0000-0003-2254-0692

CARLOS HENRIQUE AGUIAR SERRA

Professor Associado IV do Departamento de Ciência Política e do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFF. Doutor em História pela UFF. Email: chaserra@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9884-4919>

CAROLINE KELLER

Es licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Integra el Proyecto de Extensión Universitaria “Levanta la mano. El derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo” e investiga en el Proyecto de Investigación “Derechos humanos aquí y ahora: un compromiso con el derecho a la educación superior y su carácter interdependiente.” Además Maestranda en Generación y Análisis de Información Estadística en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Email: carol.keller@live.com

CIN FALCHI

Graduado em Filosofia e Pedagogia, Mestre em Educação - UNESP/Marília, Doutor em Educação - UNESP/Marília, Professor de Educação Infantil - Prefeitura de Marília, Coordenador do Núcleo de Transmasculinidades da Rede Família Stronger - Marília, Área de pesquisa: Filosofia da Diferença; Políticas Públicas, Gêneros e Sexualidades; Trasmasculinidades.

CLEUNICE TEREZINHA DA SILVA RIBEIRO TORTORELLI

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP. E-mail: ctstortorelli@gmail.com

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Unesp. Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília. Professora junto ao Departamento de Didática, na UNESP, ministra aulas na graduação em Pedagogia e integra, ainda, quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, sendo vice-líder do grupo PROLEAO «Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação». Participa de mais dois grupos de pesquisa «Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural» (Unesp - Marília) e «Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário (Unesp - Presidente Prudente). E-mail: cyntiaunespmarilia@gmail.com.

DANIELE APARECIDA RUSSO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação pelo mesmo programa, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Administração da Educação. Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, igualmente pela mesma unidade universitária. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq- “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação” (PROLEAO). E-mail: danirusso1@hotmail.com.

DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI

Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Campus Marília. Mestre em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Psicologia - UniCesumar. E-mail: dayenne.psicologia@gmail.com

ELÓI MAIA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação, Mestre em Filosofia, Licenciado em Pedagogia, Licenciado e Bacharel em Filosofia. Professor de Filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professor do Instituto UNIPIAGET. Co-fundador da ONG Arco-íris no município de Marília/SP. E-mail: eloimaia@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4101-8592>

GABRIELA A. RAMOS

Lic. En Ciencias de la Educación. Especialista en Generos, sexualidades y educación. Coordinadora del Equipo de Investigacion en Genero y educación Investigadora del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”. Coordinadora pedagógica del Centro Tantosha especializada en Educación Sexual Integral. Formadora de docentes. E-mail: gabrielaalejandraramos@yahoo.com.ar

GRACIELA CUMAN

Médica especialista en Ginecología y Obstetricia egresada de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Master en Epidemiología egresada de la Universidad de Belgrano Bs. As. Residente de toco ginecología en Hospital Alejandro Posadas de Bs. As. Becaria de perfeccionamiento en Hospital Italiano de Bs.As. Becaria de investigación en Hospital Italiano de Bs. As. Ex jefa del servicio de Obstetricia del Policlínico del Docente. Cofundadora del CIPREM (Comité Interdisciplinario para la Prevención del Maltrato-Osplad). Coordinadora de talleres para adolescentes sobre Sexualidad responsable y Noviazgos sin violencia de acuerdo con la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Coautora de artículos, e investigaciones sobre prevención de la violencia en espacios escolares y sobre Educación Sexual Integral participando de eventos nacionales e internacionales. Integrante de Tantosha- Centro de Formación Humanística. E-mail: gcuman@gmail.com

HENRIQUE TAHAN NOVAES

Possui graduação em Ciências Econômicas pela UNESP Araraquara (2001), mestrado (2005) e doutorado (2010) em Política Científica e Tecnológica pela UNICAMP. Sua dissertação resultou no Livro “O fetiche da tecnologia - a experiência das fábricas recuperadas” (Expressão Popular-Fapesp, 2007 e 2010, 3ª Edição pela Lutas anticapital, publicada também na Argentina). Sua tese de doutorado se tornou o Livro “Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina” (Expressão Popular-Fapesp, 2012, 2ª edição pela Editora Lutas anticapital, 2019, publicado também na Argentina em 2016). É Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília desde 2011, e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação desde abril de 2022. Coordenador do Curso de Aperfeiçoamento Itinerante “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas à luz dos clássicos do Materialismo Crítico” (9 Edições). Coordenador dos Cursos Pós-Médio em Agroecologia (2014-2016) e do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta (2019-...). Presidente da ADUNESP SS Marília (2017-2021). E-mail: hetanov@gmail.com

JANAINE BRAGA RAMOS

Graduada em Pedagogia, pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - IBILCE/UNESP- São José do Rio Preto (2015). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, na linha de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, bolsista de Extensão Universitária (PROEX) atuando no Projeto de Extensão Universitária: “Formação de agentes multiplicadores para divulgação e uso de medidas preventivas às DSTS-AIDS entre universitários e alunos do Ensino Médio (2013)”. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de 2014 a 2015 investigando a temática: “Conhecimentos, práticas e atitudes sobre sexualidade entre universitárias: educação sexual e negociação do uso do preservativo.” Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Marília-SP. E-mail: janainebraga@hotmail.com. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4768-584X>

LARISSA MASCARO GOMES DA SILVA DE CASTRO

Mestre em Direito pela Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha/Univem (Marília/SP); professora adjunta do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. E-mail: larissa.castro@ufms.br

LUCIANO MENEGUETTI PEREIRA

Doutorando em Direito Internacional (USP). Mestre em Direito Constitucional pelo Instituto Toledo de Ensino (ITE). Especialista em Direito Público com ênfase em Direito Constitucional pela Universidade Potiguar (UNP). Especialista em Educação no Ensino Técnico e Superior pelo Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO). Graduado em Direito pelo UNITOLEDO. Professor de Direito Internacional e Direitos Humanos no Curso de Direito do UNITOLEDO. Líder do Grupo de Pesquisa em Direito Internacional Contemporâneo do UNITOLEDO. Advogado. E-mail: lmenguetti@gmail.com

LUÍS ANTÔNIO FRANCISCO DE SOUZA

Professor Livre-Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp, campus de Marília. Doutor em Sociologia pela USP. Email: luis.af.souza@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9355-3936>

MARTA KRYNVENIUK

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Buenos Aires. Especialista en Formación de Formadores-UBA. Counsellor -Istituto di Psicoterapia della Gestalt e Analisi Transazionale -Nápoles-Italia. Desde la formación corporal es Instructora del Sistema Río Abierto-ArgentinaTrabajó como Psicopedagoga y Asesora Pedagógica en escuelas públicas y privadas secundarias de la Provincia y Ciudad de Buenos Aires. Ex docente de la Universidad Nacional de Luján. Ex Directora del Instituto de Capacitación y Docencia de OSPLAD-Obra Social para la Actividad Docente. Diseñó diversos cursos de capacitación docente con puntaje en la jurisdicción Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Co-fundadora del CIPREM (Comité Interdisciplinario para la Prevención del Maltrato-Osplad). Coordinadora de talleres para adolescentes sobre Sexualidad responsable y Noviazgos sin violencia de acuerdo con la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Co-autora de diversos artículos, libros e investigaciones sobre prevención de la violencia en espacios escolares y sobre Educación Sexual Integral participando de eventos nacionales e internacionales. Integrante de Tantosha- Centro de Formación Humanística. E-mail: markryk@gmail.com

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) de Marília, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP) de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses),

PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Foi bolsista de Mestrado do CNPq (08 meses) e atualmente é bolsista de Mestrado da FAPESP (previsão de 16 meses). 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. Co-fundador da Curadoria de Livros Acadêmicos “Ângela Maria Brasil Biaggio”. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>

MATÍAS PENHOS

Es docente, investigador y extensionista del Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone”, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Es Docente del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional. Es Licenciado y Profesor en Sociología (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (IDAES-UNSAM). Diplomado en Educación en Derechos Humanos (IIDH) y Especialización en Políticas Públicas en Seguridad (Fac. de Derecho, UBA). Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas de la UNQ. Integrante de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLaCEDH). Email: mpenhos@unq.edu.ar ORCID: 0000-0003-4751-3092.

PABLO KOPELOVICH

Docente-investigador de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor y Licenciado en Educación Física (UNLP), Licenciado en Educación (Universidad Nacional de La Quilmes), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Investiga sobre la Educación Física, la Historia de la Educación y

de la Educación Física en perspectiva de género, especialmente en relación a la construcción de masculinidades.

PAULO PEIXOTO DE ALBUQUERQUE

Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain-la-Neuve, professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RODRIGO DUARTE FERNANDES DOS PASSOS

Docente da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. Doutor em Ciência Política pela USP e Livre-Docente em Teoria das Relações Internacionais pela Unesp (ORCID: 0000-0002-5542-2812). E-mail: rodrigo.passos@unesp.br

ROSANE MICHELLI DE CASTRO

Professora assistente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e como professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC - Unesp/ Marília. Possui Graduação em Educação Física pela Universidade de Marília (1988), Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação também pela e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Ensino Fundamental, Ensino Superior, Pesquisa Educacional. É Líder e pesquisadora do grupo de pesquisa HiDEA-Brasil História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil. E-mail: r.castro@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Possui Graduação em Letras pela UEM, Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutorado em Letras na UEL e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Faz parte do Grupo de Pesquisa PROLEAO - Processos de leitura e Escrita: apropriação e objetivação da UNESP - Campus Marília - SP. Professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. Coordenadora do Projeto OBEDUC. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Membro da Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos E-mail: solonviola@yahoo.com.br

SUELEN CRISTINA LANDI RAMOS

Graduada em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Já atuou como coordenadora do Grupo de Estudos em Psicologia Social da UNIMAR; fez mediação de palestras acerca das temáticas: Direitos Humanos, gênero, sexualidades e educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP/FFC). Atualmente, trabalha como psicóloga clínica de orientação psicanalítica. Desenvolve estudos com ênfase em Psicologia Social e Psicanálise. E-mail: suelen.landi@hotmail.com. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6477-3094>

TALITA SANTANA MACIEL

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Marília. Possui mestrado em Educação (2018) e graduação em Pedagogia pela UNESP (2015) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Atualmente é docente da educação infantil dos municípios de Marília e Vera Cruz (SP). Atua como Facilitadora de Aprendizagem na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Participa do Grupo de Pesquisa NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e é integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília/SP (NUDHUC). Participou também, durante o ano de 2016, do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, da mesma Universidade. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, gênero, formação de professores, educação infantil, educação superior e políticas educacionais. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) durante o mestrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6846-8684>

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (1991); Mestrado em Educação pela mesma Universidade (1997); Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003); Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007); Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência-Espanha (2013). Atualmente é Professora Assistente Doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

VICENT BELLVER LOIZAGA

Universitat de València. Profesor de Educación Secundaria Obligatoria.

E-mail: De: Vicente.I.Bellver@uv.es

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO

Andre Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211

NORMALIZAÇÃO

Maria Rosângela de Oliveira
CRB - 8/4073
Elizabete Cristina de Souza de Aguiar
Monteiro
CRB - 8/7963
Janaína Celoto Guerrero Mendonça
CRB-8/6456

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Morais

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Morais

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

FORMATO

16 x 23cm

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

TIRAGEM

100

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica
unesp
Campus de Marília



2022

Ao longo desses vinte e quatro anos de atividades em Marília e região, no âmbito acadêmico, o NUDHUC tem se dedicado à formação, à produção de publicações e à orientação de pesquisas, pretendendo promover reflexão crítica e aprofundar o conhecimento acerca da educação em direitos humanos, gênero, raça/etnia, cidadania, dentre outros temas.

Após a realização dos eventos científicos, visando sempre lembrar a história de luta para garantia dos direitos de todas as pessoas na História do nosso país e da humanidade, para que as novas gerações a conheçam e reflitam sobre o valor da liberdade, dos direitos humanos, do respeito e da dignidade para todas as pessoas, valores estes da Democracia, tem sido publicados textos originados dos eventos.

Nessa perspectiva, contamos, nesta coletânea, com a participação de pesquisadores(as) e militantes defensores dos Direitos Humanos da Argentina, da Espanha e do Brasil que têm se dedicado a registrar a História, analisando, do ponto de vista geral, através da Sociologia, da Psicologia e da Educação, os condicionantes para os avanços e recuos no que diz respeito à garantia dos Direitos Humanos, para pensarmos nos desafios da atualidade que estão postos num momento em que constatamos ações de grupos conservadores se organizando pela aprovação de projetos como o Escola sem Partido, além de ataques aos direitos humanos e seus defensores e defensoras, que mostram a resistência dando exemplo de exercício da cidadania plena.

ISBN 978-65-5954-278-9



9 786559 542789