



**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS
VOLUME 7**

**IV CONGRESSO
INTERNACIONAL DE DIREITOS
HUMANOS DE COIMBRA
uma visão transdisciplinar**

www.cidhcoimbra.com

Série Simpósios do IV CIDHCoimbra 2019
ISBN 978-65-86051-09-4

IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

ORGANIZAÇÃO:



<http://www.inppdh.com.br>



<http://igc.fd.uc.pt/>

**VITAL MOREIRA
JÓNATAS MACHADO
CARLA DE MARCELINO GOMES
CATARINA GOMES
CÉSAR AUGUSTO RIBEIRO NUNES
LEOPOLDO ROCHA SOARES**
(Organizadores)

**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS DO IV
CIDHCoimbra 2019
VOLUME 7**

www.cidhcoimbra.com

1ª edição

**Jundiaí/SP - Brasil
Edições Brasil / Editora Fibra / Editora Brasília
2020**

© Edições Brasil / Editora Fibra / Editora Brasília - 2020

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes
Capa: João J. F. Aguiar
Edição eletrônica: João J. F. Aguiar, César A. R. Nunes, José R. Polli
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo
Revisão Geral: Comissão Organizadora do IV CIDHCoimbra 2019

Conselho Editorial Edições Brasil: João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins.

Conselho Editorial Editora Fibra: Maria Cristiani Gonçalves da Silva, Francisco Evangelista, Jean Camoleze, Jorge Alves de Oliveira, Sidnei Ferreira de Vares, Thiago Rodrigues, Guilherme de Almeida Prazeres, Cristiano Reis.

Conselho Editorial Editora Brasília: César Ap. Nunes, Leopoldo Rocha Soares, Daniel Pacheco Pontes, Paulo Henrique Miotto Donadei, Elizabete David Novaes, Eduardo António da Silva Figueiredo, Egberto Pereira dos Reis

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9610 de 19/02/1998. Todas as informações contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

As figuras deste livro foram produzidas pelos autores, sendo exclusivamente responsáveis por elas. A imagem da capa foi obtida na Adobe Stock por João J. F. Aguiar.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem previa autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à edição eletrônica desta obra. Não é permitido utilizar esta obra para fins comerciais. Quando referenciada, deve o responsável por isto fazer a devida indicação bibliográfica que reconheça, adequadamente, a autoria do texto.

Cumpridas essas regras de autoria e edição, é possível copiar e distribuir essa obra em qualquer meio ou formato

Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo das mesmas com a obra.

A editora, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que o uso das mesmas resultará no esperado pelo leitor. Caso seja(m) necessária(s), as editoras disponibilizarão errata(s) em seus sites.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N9221a Nunes, César Augusto R.

Anais de Artigos Completos do IV CIDHCoimbra 2019 - Volume 7 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs) [et al.] – Jundiá: Edições Brasil / Editora Fibra / Editora Brasília, 2020.

243 p. Série Simpósios do IV CIDHCoimbra 2019

Inclui Bibliografia

ISBN: 978-65-86051-09-4

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / Edição eletrônica
contato@edicoesbrasil.com.br / contato@editorafibra.com.br
cnunes.adv@uol.com.br

ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS
IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE
DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: UMA VISÃO
TRANSDISCIPLINAR

www.cidhcoimbra.com

VOLUME 7 - Composição dos Simpósios:

Simpósio n.º 38 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO Coordenadores: Miguel Costa e Anita Levine
Simpósio n.º 39 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DEBATER AS (DES) IGUALDADES DE GÉNERO, NUMA PERSPETIVA INTERSECCIONAL Coordenadores: Cristina Maria Coimbra Vieira e Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Simpósio n.º 41 INCLUSÕES, EQUIDADE E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS. CENÁRIOS VULNERÁVEIS E DIREITOS HUMANOS - PERSPETIVA INTERCULTU- RALIDADE E ANÁLISE GÉNERO Coordenadoras: Maria Jesús Vitón e Daniela Gonçalves
Simpósio n.º 44 FEMINISMOS E RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA Coordenadores: Isabelle Maria Campos Vasconcelos Chehab e Mércia Cardoso de Souza
Simpósio n.º 45 TEORIAS FEMINISTAS DO DIREITO - DO DIREITO DAS MULHERES À EMANCIPAÇÃO DO DIREITO Coordenadores: Bethânia Suano e Marcela Uchôa
Simpósio n.º 46 DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS IDOSAS Coordenadores: Jorje Gracia Ibanez e Sheila Marta Carregosa Rocha

ISBN: 978-65-86051-09-4

VOLUME 1 – ISBN: 978-65-86051-03-2

VOLUME 2 – ISBN: 978-65-86051-04-9

VOLUME 3 – ISBN: 978-65-86051-05-6

VOLUME 4 – ISBN: 978-65-86051-06-3

VOLUME 5 – ISBN: 978-65-86051-08-7

VOLUME 6 – ISBN: 978-65-86051-07-0

VOLUME 8 – ISBN: 978-65-86051-10-0

VOLUME 9 – ISBN: 978-65-86051-11-7

COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV CIDHCOIMBRA 2019:

Membros Titulares:

Prof. Doutor Vital Moreira; Prof. Doutor Jónatas Machado; Mestre Carla de
Marcelino Gomes; Mestre Catarina Gomes; Mestre César Augusto Ribeiro Nunes;
e Mestre Leopoldo Rocha Soares.

Membros Convidados:

Prof. Doutor Rafael Mario Iorio Filho; Profa. Doutora Fernanda Duarte Lopes
Lucas da Silva; Profa. Dra. Alessandra Benedito; Mestre Alexandre Sanches Cunha.

SUMÁRIO

Apresentação	08
Educação Como Garantia de Direitos Humanos: desenvolvimento de material didático inclusivo para educação ambiental	10
Sandra Felix Santos	
Letramento Midiático no Ensino em Direitos Humanos	25
Sara Barbosa de Oliveira	
O Papel dos Direitos Humanos na Educação Pré-Escolar	35
Ana Laura de Azevedo Oliveira	
<i>Escola sem Partido X Escola sem Mordaza</i> : liberdade de expressão em disputa nas salas de aula do Brasil	42
Patrícia Nogueira Silva	
A Imprescindibilidade dos Educadores no Combate à Desigualdade de Gênero com o Estudo dos Direitos Humanos na Educação Básica Brasileira	57
Eduarda Enne Mendes Ribeiro	
Direitos Humanos e Diversidade de Gênero no Ensino de Filosofia: uma experiência com adolescentes	65
Vânia Gomes	
Considerações Sobre o Direito à Educação no Brasil	74
Bruna Franceschini	
Educação e Direitos Humanos no Serviço Social Brasileiro	82
Edna Aparecida Carvalho Pacheco	
Acciones Socioeducativas para un Acceso al Ejercicio de la Ciudadanía Universal en las Mujeres Detectadas en Situación de Trata en la Comunidad de Madrid	89
Alba Sierra Rodríguez e Carlos Peláez Paz	
As Minorias e o Espaço Público Brasileiro: o prisma interseccional nas questões de raça e gênero	103
Newton Teixeira Carvalho	
Ciberfeminismo e Novas Narrativas Feministas: conversas entre feministas e uma robô no Facebook	113
Renata Garcia Senlle	

Una Mirada Holística, Transdisciplinar y de Cambio, Desde la Comunidad Educativa, a Través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	125
Cristina Baeza López	
Projeto de Extensão como Mecanismo de Garantia do Direito à Saúde: saúde integral em comunidades carentes do DF	134
Pedro Emanuel do Nascimento Fernandes e Luana Medeiros Segundo Silva	
A Transição Capilar como Carreira Moral de Mulheres Negras Estigmatizadas .	140
Sara França Eugênia	
A Participação das Mulheres na Representação Política do Brasil Como Condição Para a Democratização dos Espaços de Poder Institucional	152
Daiana Alessi Nicoletti Alves	
Direito à Amamentação Em Público – Paradoxo Entre Direitos Fundamentais e a Cultura da Erotização da Mulher, no Brasil	162
Neide Aparecida de Souza Lehfeld e Fabiana de Paula Lima Isaac Mattaraia	
A Democracia dos Corpos: o #Elenão e a afirmação da existência política das mulheres frente aos discursos de exclusão	171
Andressa Regina Bissolotti dos Santos e Mariana Garcia Tabuchi	
Direito e Feminismos: ações formais e informais democráticas na UFSC, Brasil	180
Grazielly Alessandra Baggenstoss	
Trabalho Escravo Doméstico: (re)leitura por meio do feminismo decolonial a fim de superar a invisibilidade	194
Livia Mendes Moreira Miraglia e Marcela Rage Pereira	
Direitos Humanos e Feminismo: breve ensaio sobre o impacto da atuação da mulher e das teorias feministas no pensar e refletir o direito e suas garantias à todos os grupos de mulheres	209
Mayla Benassi Lourenço	
Um Novo Olhar Sobre as Delegacias da Mulher: a importância das delegacias especializadas no combate a violência doméstica no reconcavo da Bahia-Brasil	220
Alessa Conceição dos Santos	
A Aplicação da Responsabilidade Civil Quanto ao Abandono Afetivo Inverso por Analogia ao Abandono Afetivo, à Luz dos Princípios que Regem o Direito das Famílias Brasileiro e os Direitos Humanos	228
Jordana Jung Cé e Nadine Marinho Viera	
Benefício Assistencial de Amparo ao Idoso	237
Carla Machi Pucci	

APRESENTAÇÃO

Nesta quarta edição do *Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra: uma visão transdisciplinar* (IV CIDHCoimbra 2019), realizada no Auditório da Universidade de Coimbra, Portugal, entre os dias 16 e 18 de outubro de 2019, temos a profunda alegria de publicar, pela primeira vez desde 2016, este expressivo conteúdo científico, reunido na forma de **ANAIS de ARTIGOS COMPLETOS** do Congresso. Trata-se da reunião de mais de 200 pesquisas elaboradas e escritas pelos/as participantes do Congresso que estiveram inscritos/as nos inúmeros Simpósios decorridos durante os 03 dias de evento. Um número, sem dúvida, bastante expressivo de trabalhos publicados. Nesse momento, depois de um longo trabalho de revisão, formatação e diagramação dos artigos, apresentamos esta publicação em 09 volumes a toda a comunidade acadêmica do Congresso, a toda nossa rede de pesquisa em Direitos Humanos, composta de docentes, estudantes e profissionais das mais diversas áreas, assim como a todos/as os/as interessados/as.

Cada um dos 09 volumes compreende um número específico de Simpósios e seus respectivos artigos que, somados, constituem uma frutífera coleção de pesquisas, apuradas, inicialmente, através de um rigoroso processo de seleção de Resumos, conduzido por um seletivo grupo de Coordenadores/as de Simpósios. Importante lembrar que, a cada ano, temos recebido mais trabalhos para serem avaliados pelos/as referidos/as Coordenadores/as de Simpósios, fato este que revela o prestígio que o evento tem conquistado internacionalmente. Em muito nos honra, portanto, o interesse manifestado por diversos/as investigadores/as que submetem, todos os anos, suas pesquisas sempre inovadoras e de altíssima qualidade para serem avaliadas e, depois de aprovadas, apresentadas no Congresso. Além disso, temos registrado, ao longo de nosso evento, a realização de momentos únicos, em que participamos de um espaço privilegiado de discussões e de aprofundamentos teóricos sobre os Direitos Humanos. Por isso, definimos a entrega dos Artigos Completos, para data posterior ao evento, de modo que toda essa qualificada experiência do evento possa ser aproveitada na conclusão dos trabalhos enviados para os Anais de Artigos Completos.

O projeto de planejamento e realização de um evento internacional, como o IV CIDHCoimbra 2019, tem se revelado ser um trabalho de produção acadêmica de excelência. Ao fomentarmos a pesquisa e a produção teórica, na forma de um evento como este, alcançamos um dos objetivos mais fundamentais da pesquisa, qual seja: o compartilhamento do conhecimento científico. É nesse sentido que orientamos as nossas atividades, buscando en-

riquecer a relação de ensino e formação em Direitos Humanos, por meio da oferta de Simpósios variados, palestras com ilustres e referenciais nomes da Ciência, publicações de resumos e artigos, debates e discussões propositivas e, como não poderia deixar de ser, convivência harmoniosa entre todos | as os | as nossos | as participantes, equipes de trabalho e de organização.

Por fim, como última nota de apresentação desta 1ª Edição dos Anais de Artigos Completos do IV CIDHCoimbra 2019, gostaríamos de registrar a enorme satisfação que tivemos ao receber cada um | a dos | as participantes do Congresso em nosso Evento de outubro de 2019, vindos de mais de 10 países diferentes e cada qual com sua valiosa contribuição. Assim, e como dito antes, a cada ano temos recebido mais participantes e, por isso, temos criado a convicção do importante alcance que estes Anais terão aquando da sua divulgação. Pela atualidade e diversidade temática que identificamos nos artigos, temos certeza que esta publicação irá despertar o interesse da comunidade profissional e acadêmica à qual se destina, tornando-se uma fundamental fonte de pesquisa.

Complementarmente, não poderíamos deixar de agradecer, novamente, o apoio incondicional das equipes de trabalho das entidades realizadoras do Congresso, em Portugal, representado pelo *Ius Gentium Conimbrigae* – IGC/ Centro de Direitos Humanos, com sede na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, e, no Brasil, representado pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos – INPPDH, sediado na cidade de Campinas-SP. Que esta publicação seja o início de uma rica e histórica série de pesquisas em Direitos Humanos, assim como tem sido o nosso Congresso.

Comissão Organizadora

IV Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra:
uma visão transdisciplinar

EDUCAÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sandra Felix Santos

Universidade Federal do ABC

Resumo:

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos promovida pela ONU em 1948, a sociedade mundial visa garantir a preservação dos direitos das pessoas sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Os Direitos Humanos abrangem várias áreas, entre elas, a do meio ambiente e sustentabilidade, uma vez que o cuidado coletivo com a natureza está diretamente relacionado ao direito à saúde e bem-estar das pessoas. Sendo assim, a situação presente de degradação coloca em foco a exigência de um engajamento educativo a respeito da conservação do meio ambiente e da vida. No entanto, sem o devido conhecimento de seus direitos, as pessoas se tornam incapazes de reivindicá-los, ou seja, torna-se necessária uma educação que promova esse conhecimento a todos os alunos, de forma inclusiva. A inclusão nas escolas pressupõe o uso de alternativas e recursos que contribuam com a sua efetivação. Entre estes recursos, estão os materiais didáticos que, apesar de se enquadrarem nas legislações que visam garantir o acesso universal aos conteúdos escolares, ainda precisam alcançar mais efetivamente os estudantes que possuem dificuldades, limitações ou deficiências. Neste contexto, o presente trabalho tem o intuito de apresentar uma proposta de material didático inclusivo que visa a compreensão ao maior número possível de estudantes, empregando diversas ferramentas já utilizadas na educação especial. O material é uma adaptação do livro intitulado “Meu Reino por um Chocolate”, do autor Bruno Nunes, o qual é recomendado pelo guia literário do Programa Nacional do livro didático de 2018, pertencente ao currículo das escolas brasileiras. O conto trata do tema do desequilíbrio ambiental, que causa a falta de chuvas. O material contém um livro ilustrado combinado com escritas em português e em braile, pranchas de comunicação alternativa, imagens em alto relevo e objetos tridimensionais para a comunicação tátil. Propõe-se tornar os alunos mais conscientes e críticos a respeito do meio ambiente como um direito humano, de forma a preservar a saúde

e a vida das pessoas, para que, desta maneira, busquem a adoção de atitudes transformadoras. Pretendemos que este material venha a servir de protótipo que motive adaptações de outros materiais já existentes, contribuindo, assim, para mais um passo em direção à inclusão.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Linguagem Multimodal; Educação Ambiental; Material Didático.

Introdução

A educação é a principal ferramenta para a garantia dos direitos humanos, considerando que para que uma pessoa seja capaz de reivindicar os seus direitos, é necessário que a mesma possua o conhecimento destes (GRAJEW, 2015). Sendo assim, a educação pode exercer grande influência nas mudanças da sociedade e também na efetivação da liberdade e autonomia das pessoas, fornecendo o conhecimento necessário para que seja possível o exercício do direito de se escolher o caminho que pareça mais adequado ao indivíduo e à coletividade (GRAJEW, 2015). Para que a educação alcance a todos, entretanto, é fundamental que o ensino seja inclusivo, ou seja, atinja a todas as pessoas.

A Declaração Universal de Direitos Humanos - DUDH (1948), por exemplo, em seu artigo XXVI afirma que todos têm direito à instrução nos graus elementares e fundamentais. Apesar de existirem legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e acordos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e o Educação para todos (UNESCO, 2015), que visam garantir o acesso de todos à educação, a inclusão ainda é um desafio altamente complexo, pois existem diversos fatores que geram a exclusão, principalmente as diferenças existentes entre os estudantes, como as limitações e/ou deficiências, a variedade idiomática, as dificuldades de aprendizado e/ou desmotivação dos estudantes perante a aula, e assim por diante (CAMARGO, 2017).

Dessa forma, ainda que já tenhamos grandes mudanças desde a DUDH, como o acesso à educação e a coibição de atitudes agressivas e preconceituosas perante os estudantes com deficiência, a realidade nos mostra que nem todos possuem a mesma oportunidade de aprendizado, uma vez que o ensino atual, com frequência demasiadamente padronizado, exige que os estudantes se adequem ao conteúdo apresentado, sem levar em consideração as diferenças que existem entre eles. Sendo assim, é importante pensarmos em escolas inclusivas:

“Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente,

assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos.” (GLAT, PLETCH e SOUZA, 2007, p. 345)

O aprendizado de todos não é somente importante, mas sim indispensável à sociedade, pois todos participam da construção desta. Neste sentido, a manutenção e conservação do ambiente em que vivemos é também uma responsabilidade de todos, sem exceção, se considerarmos que mesmo aqueles que ainda não possuem discernimento para promover uma vida sustentável, interferem de alguma forma na situação ambiental do planeta por meio da produção inadequada de lixo, poluição do ar, entre outros (CARVALHO, 2004).

Deste modo, se torna imprescindível o conhecimento a respeito do meio ambiente, das causas da degradação atual e das alternativas para a tomada de atitudes transformadoras e ecologicamente sustentáveis, para que todos sejam capazes de identificar as consequências de suas próprias condutas (CARVALHO, 2004).

Neste sentido, algumas medidas já foram adotadas para garantir que o conhecimento necessário à conservação do ambiente seja adquirido por todas as pessoas ao redor do planeta. Por exemplo, pode-se citar a Agenda 2030 (IPEA, 2018), que apresenta 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), dentre os quais o número quatro, que trata da Educação de Qualidade, visando assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Sendo um compromisso mundial, todos os países se tornam responsáveis por adotar medidas para que os ODS sejam realizados e os problemas, deste modo, atenuados.

Conforme o exposto, pode-se perceber a urgência na apresentação de alternativas educacionais que contribuam com essa missão.

O presente trabalho se propõe a iniciar uma discussão acerca da construção de materiais didáticos inclusivos e que, portanto, ofereçam a oportunidade de compreensão a todos os alunos, independente de suas particularidades e/ou limitações. Essa é a característica principal do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, é considerado como sendo a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, art. 3).

Há diversas observações acerca da eficiência da utilização da linguagem multimodal ou multimídia - aquela em que a comunicação se apresenta, simultaneamente, em mais de uma modalidade, entre elas a oral, a escrita, a imagética ou icônica e a gestual (DIONISIO, 2011) - na compreensão das mensagens veiculadas na publicidade e em materiais. Por exemplo, pode-se citar os manuais de instruções de equipamentos, que mantém, desde a década de 1960, um modelo criado pela Editora Haynes que utiliza uma combinação de imagens altamente detalhadas e instruções técnicas escritas, formato que

permite à empresa economia com o custo das traduções para vários idiomas, possibilitando comunicar-se mundialmente (SCHUMACHER, 2018).

Com base nessas informações, partimos da hipótese de que a utilização de múltiplas linguagens poderia ser uma considerável contribuição na produção de um material didático que pudesse oferecer maior acessibilidade aos estudantes.

[...] os alunos se desempenham melhor nos testes quando aprendem com palavras e figuras do que quando aprendem apenas com palavras. Esses resultados fornecem evidência clara e consistente de que a multimídia funciona - ou seja, é melhor apresentar usando palavras e figuras do que usando apenas palavras (MAYER, 2001, p. 274, tradução nossa)¹.

Para isso, apresentamos a sugestão de adaptação de um livro recomendado no Brasil pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) literário do ano de 2018 e intitulado “Meu reino por um chocolate”, que traz um conto a respeito da falta de chuvas em um reino, a qual ocasiona a ausência do alimento preferido do rei, o chocolate. A história permite aos estudantes questionarem a origem do problema ambiental da falta de chuvas e como este fato pode afetar o seu próprio cotidiano, mostrando a relação que existe entre um alimento tão apreciado pelas pessoas e o meio ambiente e, assim, contribuindo com a compreensão do impacto causado pela degradação ambiental, deste modo incentivando-os a buscarem discutir forma de prevenção ao seu progresso.

Desenvolvimento do Material Didático

Com o objetivo de apresentar uma proposta de adaptação de material didático, buscando meios para que este se tornasse acessível ao maior número possível de estudantes, partimos de algumas premissas fundamentais:

- A adaptação das imagens e textos existentes no livro poderia auxiliar na compreensão do conteúdo apresentado?
- Quais alternativas existem para apresentar essas imagens também às pessoas com deficiência visual?
- Como apresentar uma história que aborde a Educação Ambiental de forma que os estudantes possam compreender o impacto da degradação ambiental em seu cotidiano?

De encontro a essas questões, há a definição de DUA na Lei Brasileira de Inclusão a definição do DUA, o qual preconiza que um mesmo material deve atender a todas as pessoas, seguindo-se os três princípios a seguir:

1 “[...] students perform better on transfer tests when they learn from words and pictures than when they learn from words alone. These results provide clear and consistent evidence that multimedia works – that is, it is better to present a multimedia explanation using both words and pictures than using words alone.”

1. Redes de Conhecimento: trata-se de como o conteúdo será apresentado, exigindo que sejam utilizadas diversas linguagens no mesmo material, para que seja compreendido por todos;
2. Redes Estratégicas: exige que a avaliação também seja flexível e possa ser comunicada do modo mais confortável ao estudante;
3. Redes Afetivas: requer que o conteúdo seja atraente e motivador aos estudantes, de forma a evitar que haja desmotivação durante a aula.

Dessa maneira, compreendemos que a adaptação deveria considerar a utilização de múltiplas linguagens, combinando-as de forma a atender à multissensorialidade dos estudantes.

A partir deste momento, buscamos um material que fosse adequado à adaptação, levando em conta a importância da sensibilização dos estudantes acerca da Educação Ambiental. Para isso, buscamos nos Programas Nacional do Livro Didático (PNLD)², uma obra que abordasse esse assunto de maneira lúdica e divertida.

Selecionamos, entre as obras relacionadas à Educação Ambiental, o livro “Meu reino por um chocolate” do autor Bruno Nunes porque, ao tratar da falta de chuvas, um assunto recorrente na região onde estamos inseridos (grandes metrópoles brasileiras), aproxima-se da realidade dos estudantes, além de abordar a origem do chocolate - alimento bastante apreciado por eles - permitindo que estes compreendam a consequência de suas atitudes em seu próprio cotidiano.

Sendo este um livro recomendado pelo PNLD literário brasileiro, apresenta-se como uma obra com grande possibilidade de ser encontrada nas escolas e conhecida pelos professores/gestores das mesmas, os quais necessitam de ferramentas para a inclusão. Com a intenção de simplificar e oportunizar o método a ser reproduzido pelos profissionais de educação, decidimos realizar procedimentos manuais descomplicados e utilizar materiais gratuitos ou de baixo custo.

Partimos, então, para a escolha das linguagens a serem utilizadas no material adaptado. Realizamos uma busca acerca das alternativas em Educação Especial, para compreender a comunicação das pessoas com limitações e/ou deficiências e, encontramos na literatura que, para o atendimento especializado das pessoas com deficiências, existem línguas ou linguagens específicas, como o braile para as pessoas com deficiência visual, a Libras para os surdos, a comunicação alternativa para pessoas com deficiências que impeçam a sua comunicação oralizada, entre outros (ROSA, et. al. 2009) . Além disso, também verificamos na literatura (cf. ARRUDA, 2015; BERGQVIST e PRES- TES, 2014; DONDIS, 1997; FERRARINI, 2014; GOMES, 2016; RODRI-

2 PNLD Literário 2018. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

GUES, 2018) que as imagens podem contribuir bastante para a sensibilização dos estudantes com relação a diferentes conteúdos apresentados em sala de aula e que já existem alternativas que utilizam imagens bi e tridimensionais de maneira eficiente para a comunicação (ALMEIDA, CARIJÓ e KASTRUP, 2010).

Dessa forma, selecionamos as seguintes linguagens para compor o material adaptado:

- a) Ilustrações representativas de cada trecho da história;
- b) Texto tradicional em língua portuguesa, com caracteres ampliados, apresentando grande contraste com o plano de fundo;
- c) Texto com caracteres em Braille;
- d) Vídeos com a apresentação da história em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e narração da história e áudio descrição com acesso via código QR;
- e) Imagens com contorno em tinta relevo;
- f) Esculturas e Imagens em relevo impressas em 3D;
- g) Pranchas e imagens avulsas para Comunicação Alternativa.

Ilustrações

Seguindo o exemplo dos manuais de instrução da editora Haynes (SCHUMACHER, 2018), selecionamos imagens para ilustrar cada trecho da história, para tornar os estudantes mais independentes da leitura do texto, assim facilitando a compreensão daqueles que não dominam o idioma ou não compreendem a linguagem escrita. As imagens foram todas selecionadas de bancos de imagens gratuitos³.

Estabelecemos o emprego de arquivos vetoriais, imagens planas e menos complexas, com limites e contrastes bem definidos, ampliando a possibilidade de observação mesmo àqueles que possuem limitações no sentido da visão.

O critério de busca das imagens consistiu em localizar a ilustração que melhor representasse visualmente a cena descrita no livro, por meio de palavras-chave. Por exemplo, no trecho do texto “O leiteiro se pôs a palestrar: — Mas, meu Rei, o leite não estão a nos dar...” definimos a cena de copos e garrafas de leite vazias para representar a ausência do leite. Sendo assim, a busca foi realizada pelas palavras “garrafa”, “copo”, “leite” e “mesa”, resultando na Figura 1 a seguir:

3 Os bancos de imagens utilizados foram: Vecteezy – Disponível em: <https://www.vecteezy.com/> Acesso em 23 de março de 2019 e Freepik – Disponível em: <https://br.freepik.com/> Acesso em 23 de março de 2019.



Figura 1 – Ilustração representando a ausência de leite.

As imagens foram aplicadas em todas as páginas, acompanhada do texto que está representando, ilustrando-o para simplificar a compreensão dos estudantes.

Texto tradicional em língua portuguesa

O texto em língua portuguesa foi aplicado em todas as páginas com caracteres ampliados, na cor preta, em contraste com o fundo branco das folhas onde serão impressos. Dividimos o texto em trechos curtos em cada página, a ser ilustrado por uma única imagem. Para a escolha da fonte a ser utilizada, buscamos aquelas que tivessem formas simples e uniformes, sem distorções ou serifas, de forma a tornar a leitura mais acessível e fluída, conforme pode ser verificado na Figura 2:



Figura 2 – Texto aplicado nas páginas, abaixo da imagem representativa daquele trecho da história.

Texto em caracteres Braille

O sistema Braille foi desenvolvido por Louis Braille mediante reestrutu-

ração da escrita noturna, ou sonografia, esta que foi desenvolvida pelo ex-capitão do exército francês, Charles-Marie Barbier de la Serre (1767-1841) para comunicações secretas. O sistema, constituído de caracteres produzidos em relevo para leitura tátil, consiste em uma composição de um código alfabético em uma matriz de 6 pontos que, ao serem combinados, representam os caracteres e algarismos tradicionais (CERQUEIRA, 2009).

Este sistema já é reconhecido mundialmente para a comunicação com as pessoas cegas ou com limitações visuais e, no Brasil, é obrigatório para a adaptação de materiais para a acessibilidade.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

...

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015).

Assim sendo, aplicamos o texto em sistema Braille em toda a obra.

Por ser um sistema de leitura tátil, observamos em trabalhos anteriores relatos de que o manuseamento das folhas originava desgastes e forçava a frequente substituição do material, como no estudo de KRANZ (2014), no qual foi observado que a durabilidade do material poderia ficar comprometida com o manuseio, mas a plastificação não poderia ser realizada nas peças em Braille por prejudicar o seu relevo. Dessa forma, por sugestão da equipe da divisão de Acessibilidade – ProAP UFABC, decidimos nos inspirar no método utilizado pelo Instituto Benjamim Constant⁴, em que os caracteres Braille são impressos em película plástica transparente e aplicada sobre o material que representa, tornando-se, assim, mais resistente e protegendo a impressão das ilustrações e do texto da página, conforme mostra a Figura 3:

4 Centro de referência nacional na área da deficiência visual localizada no bairro da Urca, na cidade e estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/> Acesso em 23 de março de 2019.

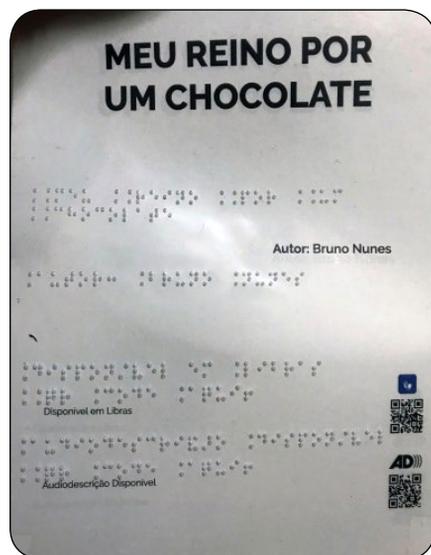


Figura 3 – Texto em Braille aplicado em película plástica transparente.

Vídeos para apresentação da história em Libras e áudiodescrição

A linguagem multimídia, por meio de animações, aplicativos de smartphone⁵ e vídeos nos fornece a oportunidade de inserir as opções de história contada em Libras, a língua brasileira de sinais⁶, e em áudiodescrição, de forma a se tornar compreensível aos surdos e aos deficientes visuais.

Assim, produzimos dois vídeos, um contemplando a história em Libras e o outro a áudiodescrição da história e das ilustrações utilizadas, que foram disponibilizados via código QR que direciona ao endereço da internet. A Figura 4 nos ilustra a disposição dessas ferramentas:

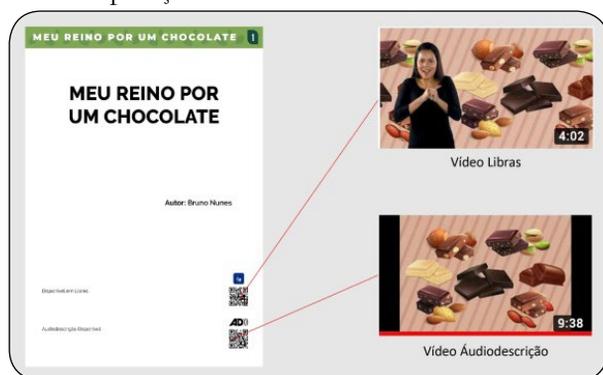


Figura 4 – Vídeos da história em Libras e áudiodescrição via código QR.

5 Por exemplo, temos no Brasil, a suíte VLibras para a conversão de textos e áudio em Libras. Disponível em: <http://www.vlibras.gov.br/> Acesso em 27 de julho de 2019.

6 Reconhecida pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 como idioma de comunicação e expressão da Comunidade Surda do Brasil.

Imagens com contorno em tinta relevo

Com o intuito de tornar as imagens acessíveis a todos os estudantes, se torna necessária sua adaptação manuseável, com a aplicação de texturas e/ou relevo, oportunizando aos deficientes visuais a exploração e identificação dessas imagens de forma tátil (OLIVEIRA NETO, 2010).

Para isso, decidimos empregar o uso de tinta relevo nos contornos das principais figuras da ilustração. Realizamos o primeiro teste com tinta relevo colorida, mas não foi bem sucedido, pois gerava imprecisão das imagens, o que prejudicaria aqueles que possuem limitações visuais. Definimos, então, a utilização de tinta transparente, que proporcionava o relevo tátil, mas mantinha a imagem abaixo sem deformações, conforme pode ser conferido na Figura 5:



Figura 5 – Aplicação de tinta relevo nos contornos da imagem ilustrativa.

Esculturas e Imagens em relevo impressas em 3D

Encontramos, durante nosso estudo, um projeto realizado pela Universidade do Colorado, nos Estados Unidos da América, intitulado *Tactile Picture Books Project – Build a Better Book*⁷, que consiste em reunir ideias e estudos acerca de livros multissensoriais e divulgá-los, para incentivar a produção de livros inclusivos.

Também pudemos verificar iniciativas como o Programa Museu para todos + Educação, da Pinacoteca do Estado de São Paulo no Brasil, que possui programas inclusivos como o PEI (Programas Educativos Inclusivos) e o PEPE (Programa Educativo para Público Especial)⁸, nos quais são oferecidos recursos multissensoriais, como a reprodução de obras de arte (quadros em relevo) de forma tátil para o acesso de pessoas com deficiência visual.

Partindo dos exemplos encontrados nestes projetos, decidimos inserir imagens em relevo e esculturas produzidas em impressoras 3D, mostrando o potencial inclusivo desse dispositivo.

7 Disponível em: <https://www.colorado.edu/atlas/tactile-picture-books-project-build-better-book>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

8 Disponível em: <https://museu.pinacoteca.org.br/programas-desenvolvidos/> Acesso em 06 de novembro de 2019.

Embora seja uma tecnologia recente, acreditamos ser necessário um incentivo para a aquisição deste equipamento pelas escolas para a produção de materiais acessíveis, como já se tornou uma realidade em cidades como São Paulo, onde a prefeitura adquiriu uma grande quantidade de impressoras e distribuiu entre as escolas do município⁹. Além disso, disponibilizou uma rede pública de laboratórios de fabricação digital, gratuito, chamada Fab Lab Livre SP¹⁰, que possibilita realizar impressões em 3D de forma gratuita, proporcionando a oportunidade de inclusão tecnológica mesmo às pessoas com menor condição econômica.

Com a ajuda da equipe do Fab Lab Livre SP foi possível produzir as imagens em relevo e as esculturas, de forma a oportunizar o manuseio e, assim, oferecer a viabilidade de acesso ao conhecimento àqueles estudantes com deficiência visual.

Todas as peças produzidas foram originadas a partir de arquivos disponibilizados em sites gratuitos de modelos em 3D, indicando a possibilidade de utilização de modelos prontos, sem exigir formação específica e capacitação dos profissionais da educação.

As Figuras 6 e 7 ilustram as peças produzidas:



Figura 6 – Imagem em relevo impressa em 3D.



Figura 7 – Fruto de cacau impresso em 3D.

Pranchas e Figuras avulsas para Comunicação Alternativa

Para atender àqueles estudantes que possuem deficiências cognitivas e dificuldade ou incapacidade de se comunicar, são necessários recursos alternativos para permitir a interação destes com o mundo que os rodeia (MORRESCHI e ALMEIDA, 2012).

Entre os recursos existentes, selecionamos duas formas de comunicação sem uso de tecnologia, como as pranchas, que trazem ícones ou figuras repre-

⁹ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/04/escolas-de-sao-paulo-recebem-583-impressoras-3d.html>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

¹⁰ Conheça o Fab Lab Livre SP através do endereço: <http://itsbrasil.org.br/experiencias/projetos/fablab-livre-sp/> Acesso em 30 de agosto de 2019.

sentando objetos, situações ou sentimentos e, assim, a comunicação ocorre por meio da troca de figuras.

Em nosso kit, apresentamos duas maneiras de utilizar as figuras representativas: 1) por meio da prancha, permitindo que o estudante receba a história e 2) por intermédio das imagens avulsas, que podem ser utilizadas como meio para o estudante expressar a sua compreensão sobre a informação apresentada.

Existem diversos softwares e aplicativos para a elaboração de pranchas de comunicação alternativa e, de forma a mantermos a acessibilidade de produção, escolhemos utilizar uma extensão gratuita do navegador Google Chrome chamada PICTO4me¹¹, que contém um banco de ícones e figuras a serem representadas a partir de cada palavra utilizada na busca.

As pranchas foram plastificadas e as imagens avulsas revestidas por película adesiva transparente, para garantir maior durabilidade. No verso das figuras e nas páginas aplicamos tiras de fixação adesivas para permitir que o estudante faça a colagem da figura no local determinado, manifestando a sua compreensão sobre a história apresentada.

As figuras 8 e 9 apresentam as opções de comunicação alternativa disponibilizadas no kit inclusivo elaborado:

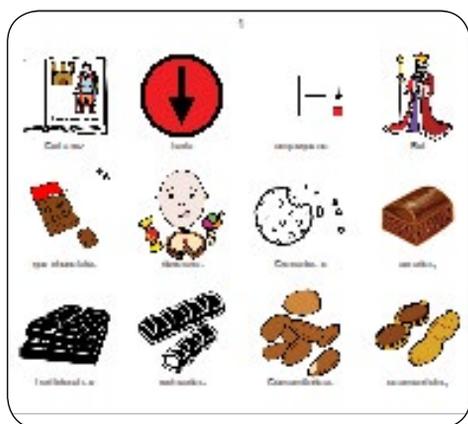


Figura 8 – Pranchas de Comunicação Alternativa.



Figura 9 – Imagens avulsas de Comunicação Alternativa com fita de fixação no verso.

Embora tenha se apresentado um grande desafio combinar todas essas linguagens e recursos em um mesmo material, aos poucos a ideia foi se concretizando. Complementamos o livro com novas imagens e linguagens, além dos recursos táteis, compondo um kit inclusivo, que decidimos então transportar em maleta plástica, mas que pode ser substituída por outro recipiente que o profissional de educação considerar mais adequado.

11 Disponível em: <https://www.picto4.me/site> Acesso em 16 de julho de 2019.

Considerações Finais

O percurso desse estudo nos proporcionou grande motivação e entusiasmo ao visualizar nosso sonho tomar forma. Conhecendo a considerável dificuldade em incluir todos os alunos às aulas, tornou-se indispensável buscar alternativas que atenuem os obstáculos que mantêm algumas crianças isoladas e excluídas, embora presentes na escola.

Ainda que tenhamos consciência de que a inclusão é um objetivo complexo que não se limita à comunicação somente, acreditamos que cada passo dado já produz grande mudança no cenário em contribuição à sociedade. Sendo assim, se estreitarmos o impasse comunicativo, enriqueceremos bastante o aprendizado de todos e, conseqüentemente, a humanização e interação dos estudantes.

Por meio deste kit inclusivo acreditamos contribuir com a missão de promover uma sociedade mais justa e inclusiva, garantindo a possibilidade de apresentação de conteúdo acessível a todos, um ponto indispensável à efetivação dos direitos humanos. Como passos futuros pretende-se aplicar o material a estudantes da educação básica para que o kit possa ser avaliado e, a partir dos resultados da aplicação, melhorado nos aspectos que se mostrarem necessários.

Referências

ALMEIDA, M. C.; CARIJÓ, F. H.; KASTRUP, V. Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 – n. 1, p. 85-100, Jan./Abr. 2010.

ARRUDA, G. B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngüe**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação -- Rio de Janeiro, 2015. 114 f.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. “Nações Unidas”, 217 (III) A, 1948, Paris. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acessado em 6 de setembro de 2016.

BERGQVIST, L. P. e PRESTES, S. B. S. **Kit paleontológico**: um material didático com abordagem investigativa. *Ciênc. educ.* (Bauru) [online]. 2014, vol.20, n.2.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Literário**. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica,

2018. 98 p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAMARGO, E. P.; Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlacs e desenlaces. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, I.C.M.; **Educação Ambiental Crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGÜES, P.P. (ed.) Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, pp 13-24, 2004.

CERQUEIRA, J. B.; O legado de Louis Braille. **Revista Benjamin Constant**, Ed. Especial. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 2009.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem Visual**. Tradução de Jefherson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ISBN13: 9788533623828, ISBN10: 8533623828.

FERRARINI, M. C. L. **(Re)pensar as imagens nas práticas escolares**. – Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2014.135 f.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S.; **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. Rev. do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

GOMES, B. A. **A fotografia como recurso à sensibilização ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação. Tubarão, SC, 2016. 116 f.

GRAJEW, O.; **Constituição desrespeitada**. Portal Rede Nossa São Paulo - 2002 fevereiro 2015. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2015/02/02/constituicao-desrespeitada-por-oded-grajew/>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Agenda 2030 - **ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea 2018. 546p.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal**: contribuições à educação matemática inclusiva. - Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2014. 290 f.

MAYER, R.; **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MEYER, A., R., D.H., & GORDON, D. (2014). **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A.; **A Comunicação Alternativa Como**

Procedimento de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 661-676, Out.-Dez., 2012.

OLIVEIRA NETO, R. B. **Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva.** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2015. 122 f.

RODRIGUES, M. A. **Educação ambiental no ensino superior:** uma proposta de abordagem por meio de documentários. Dissertação (Mestrado em Educação) – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Centro de Educação. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. Frederico Westphalen, RS, 2018. 126 f.

ROSA, S. P. S.; DELOU, C. M. C.; OLIVEIRA, E. S. G. et. al. **Educação Inclusiva.** — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 228 p.

SCHUMACHER, H.; **O que os manuais de instruções revelam sobre você.** BBC Future - 21 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-44044131>. Acesso em 28 de setembro de 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção.** 1994. 48p.

UNESCO, **Educação PARA TODOS 2000-2015:** progressos e desafios. Relatório Conciso.

UNESCO Publishing, 2015.

LETRAMENTO MIDIÁTICO NO ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

Sara Barbosa de Oliveira

Mestre em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba da Serra. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade UniBF. Supervisora escolar no Centro Educacional Primeiro Mundo. Coordenadora do curso de Direito da Faculdade Pitágoras Serra. Professora na Faculdade Pitágoras Serra e Guarapari

Resumo:

O artigo pretende analisar a aplicação dos conceitos de convergência midiática, cibercultura e o letramento midiático no ensino para os Direitos Humanos. Da mesma forma que o letramento ocorre no processo de alfabetização, a convergência midiática e a crescente participação dos sujeitos em ações comunicativas são demandadas aos estudantes para que final de sua escolarização apresentem domínio tanto na leitura quanto na produção de textos comunicativos. Dessa forma, tomando o conceito de letramento midiático como orienta o filósofo francês Pierre Lévy, é possível delinear a ideia de um letramento que aconteça na escola e possibilite aos sujeitos, no processo de aprendizagem, saber se expressar com as ferramentas informacionais e comunicacionais. A Educação para os Direitos Humanos promove o empoderamento de indivíduos e grupos sociais por meio da formação de sujeitos de direitos emancipados, conscientes de seu passado histórico e compromissados com o destino coletivo.

Palavras-chave: Letramento Midiático; Direitos Humanos; Ensino Escolar; Cibercultura.

Breves considerações sobre Direitos Humanos

As reflexões sobre os Direitos Humanos iniciaram tardiamente na América Latina e no Brasil. Ainda que o Estado brasileiro tenha aderido à Declaração Universal da Organização das Nações Unidas de 1948, os Direitos Humanos passaram efetivamente a fazer parte da história nacional no momento em que foram enxergados como possibilidade de defesa à vida, liberdade e democracia, em resposta às práticas autoritárias da ditadura militar. (VIOLA, 2010).

A tutela dos Direitos Humanos no âmbito interno de cada Estado, a

partir do final do século XIX, foi estabelecida no entendimento de que o Estado deveria garantir o bem-estar social, com sua Constituição irradiando seus efeitos diretamente aos Poderes e à sociedade, consolidando-se, portanto, a ideia de igualdade material, em contraponto à igualdade formal.

Tal evolução trata-se de um processo continuado de conquistas: inicia-se com a Revolução Francesa e a instituição do Estado Liberal, permeando o pós-segunda guerra mundial, voltado à fase do Estado Social, até encontrar seu auge com a densificação dos direitos fundamentais econômicos, sociais e culturais, característica do Estado Constitucional Democrático contemporâneo (MONDAINI, 2006).

Os movimentos sociais, fundamentados nos princípios de Direitos Humanos, encabeçaram as lutas que abriram caminho para a redemocratização brasileira. Tanto as denúncias contra as arbitrariedades governamentais, quanto às reivindicações por direitos e garantias individuais surgiram com força no cenário social e político dos anos 80.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, apresenta um extenso rol de direitos fundamentais¹, definindo os rumos para a busca da efetivação e concretização dos programas, princípios e metas de desenvolvimento, na realização da justiça social material.

A doutrina clássica determina que os Direitos Humanos no Estado Liberal são direitos que exijam um *non facere* dos Poderes Públicos, dotados de plena eficácia, uma vez que a simples inércia estatal é suficiente para a efetividade dos chamados “direitos de defesas”. Sobre o modelo constitucional dessa época, Daniel Sarmiento e Claudio Pereira (2013) ensinam que:

O constitucionalismo liberal-burguês baseou-se na ideia de que a proteção dos direitos fundamentais dependia, basicamente, da limitação dos poderes do Estado. Naquele modelo, os direitos fundamentais eram concebidos como direitos negativos, que impunham apenas abstenções aos poderes políticos.

A história jurídica demonstra que apenas os direitos individuais, também chamados de liberdades públicas, não foram suficientes para a garantia dos direitos fundamentais, pois havia a necessidade da implementação de condições para o seu efetivo exercício. Assim, foram definidos e assegurados os direitos sociais² razoáveis a todos os homens para o exercício dos direitos individuais.

1 Tendo como fundamento a visão de Ingo Sarlet, os *direitos fundamentais* “são aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão *direitos humanos* guardaria relação com os documentos de direito internacional”. Para o autor, ainda que se deseje estabelecer uma ligação entre direitos humanos e direitos fundamentais, não existe uma identidade necessária (elenco de direitos humanos e fundamentais reconhecidos) entre o direito constitucional dos diversos Estados e o internacional, nem mesmo entre as Constituições (SARLET, 2001. p. 29 e 33).

2 Neste artigo, a expressão *direitos sociais* deve ser entendida como abreviatura de *direitos sociais, econômicos e culturais*.

Os direitos sociais, também chamados de direitos fundamentais de segunda dimensão, caracterizam-se por outorgarem aos indivíduos direitos a prestações sociais estatais, como assistência social, saúde, educação, trabalho, etc., revelando uma transição das liberdades formais abstratas para as liberdades materiais concretas (BREGA FILHO, 2002).

O marco histórico do nascimento do constitucionalismo social situa-se nos anos de 1917 e 1919, quando são editadas as constituições do México e de Weimar, respectivamente. Ocorre que as promessas de tais textos constitucionais jamais deixaram de ser apenas promessas. Os direitos sociais não chegaram a ser reconhecidos como verdadeiros direitos subjetivos exigíveis em face do Estado naquela oportunidade (BALDASSARE, 2001).

Após a Ditadura Militar, em vigor no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, a inclusão dos direitos sociais entre os direitos e garantias fundamentais, além da garantia dos direitos civis e políticos, marcou a abertura democrática no trabalho da Assembleia Nacional Constituinte numa clara demonstração de que os fins do Estado Social Democrático de Direito brasileiro estão voltados para a erradicação da pobreza e para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como preconizado no artigo 3º da Carta Constitucional.

De certo, a inserção desses direitos no texto constitucional de 1988 foi fruto da articulação política de movimentos sociais e da participação popular reprimida pelo longo período de exceção do regime militar. A afirmação dos direitos sociais como elemento determinante para o alcance da dignidade humana, da erradicação da pobreza e da diminuição das desigualdades sociais é resultado da participação popular e das disputas políticas travadas no período em que se desenvolveram as atividades da Assembleia Nacional Constituinte (LOPES, 2006).

A Constituição Brasileira de 1988 instituiu um Estado Social Democrático de Direito, atribuindo ao Poder Público a tarefa de promover as condições para uma vida digna e para o exercício dos direitos fundamentais sociais. Paulo Bonavides (2008) considera que, desde então, o Estado possui a tarefa de cumprir, de forma igualitária e distributiva, condições e pressupostos reais e fáticos indispensáveis ao exercício dos direitos fundamentais, sem a qual “não haverá democracia, nem liberdade”.

Em que pese o consenso sobre a importância da proteção e promoção dos Direitos Humanos pelo Estado, os conceitos de liberdade e igualdade propostos pelos Direitos Humanos passaram a significar um caminho para a emancipação. Entretanto, a primazia dada por diversos Estados liberais aos direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais significou, para muitas pessoas, a transformação dos Direitos Humanos em um instrumento de dominação. Nesse sentido, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Roberto Barroso, reconhecendo a fundamentalidade dos direitos sociais, sustenta que a proteção de tais direitos não é questão meramente retórica destituída de consequência jurídica:

Qualificar um dado direito como fundamental não significa apenas atribuir-lhe uma importância meramente retórica, destituída de qualquer consequência jurídica. Pelo contrário, conforme se verá ao longo deste estudo, a constitucionalização do direito à saúde acarretou um aumento formal e material de sua força normativa, com inúmeras consequências práticas daí advindas, sobretudo no que se refere à sua efetividade, aqui considerada como a materialização da norma no mundo dos fatos, a realização do direito, o desempenho concreto de sua função social, a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o dever ser normativo e o ser da realidade social (BARROSO, 2003, p. 83)

Como visto, um traço marcante dos direitos sociais é que eles devem ser implementados pelo Poder Público de forma igualitária e universal; assim, eles devem ser concretizados por meio de políticas públicas, dentre elas, a educação, pois apenas essas terão o alcance necessário à concretização desses direitos humanos com o fim de minimizar as desigualdades sociais, assegurando a todos a dignidade humana proclamada no texto constitucional.

Aportes necessários sobre letramentos

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) apontam que o termo letramento, nos primeiros estudos linguísticos realizados no Brasil, era entendido como sinônimo de escolarização. Todavia, a partir da década de 1990, Kleiman (1995), partindo dos estudos de Shirley Heath, Brian Street e Harvey Graff, apresenta o conceito de letramento tomando outras perspectivas, ampliando a complexidade do termo ao incluir em sua composição constructos da Antropologia e Sociologia, que transcende a noção de escolarização para falar dos usos dos letramentos na sociedade.

Coadunando com essa perspectiva para conceituar letramento, Soares (1999) faz um levantamento sobre o termo em dicionários e aponta que a palavra “analfabeto” aparece como sinônimo de iletrado, aquele que não sabe ler nem escrever, que não tem domínio da língua escrita. E o termo “letrado” é relacionado à erudição, ao sujeito que tem domínio da língua escrita. Para Soares (1999), até meados nos anos 90 a questão do letramento tomada como capacidade em lidar com as letras era atribuída somente aos sujeitos alfabetizados, com escolaridade e erudição para tal. Ou seja, até então letramento era visto como inverso de analfabetismo.

Resgatando a origem do vocábulo letramento em seu correspondente na Língua Inglesa, Soares (1999) indica que foi a partir do termo *literacy* (*littera*- letras em latim + *cy* - sufixo inglês que indica qualidade) que os novos estudos sobre letramento passam a trabalhar com este sentido: letramento como todos os efeitos culturais, socioeconômicos, políticos e cognitivos advindos das capacidades que o sujeito produz, adquire e amplia ao inserir-se nas práticas sociais que envolvem a capacidade de ler e escrever. Efeitos esses que não

operam somente no sujeito, no plano individual: atuam em todos os grupos sociais, alterando inclusive as dinâmicas desses grupos. De acordo com Soares isso implica em pensar que o emprego – ou falta de capacidade para o emprego – do domínio comunicativo representa mais que uso de direitos, mas também o efetivo exercício dos direitos de cidadão. Em outras palavras: mais que aprender a ler e escrever, ter letramento implica em capacidades comunicativas para além do uso de palavras, sendo o termo letramento muito mais que o inverso de analfabetismo.

Nóvoa (1994) aponta também para a diferença que existe em capacitar os sujeitos para ler e escrever eliminando o analfabetismo e capacitar os sujeitos para os usos das suas capacidades comunicativas quando distingue índices de alfabetização e de literacia³, apontando que esse último é sempre menor que o outro. Ou seja, alfabetizar os sujeitos não implica que automaticamente processos de letramento ou literacia tenham ocorrido. Mais que apreender as tecnologias de leitura e escrita, é nos seus usos e práticas sociais, nas habilidades que o sujeito desenvolve para atuar de acordo com as demandas comunicativas que a diferença entre letramento e alfabetização se constituem.

Sobre a relação entre alfabetização e letramento, Soares (1999) ainda aponta que não são necessariamente etapas, em que o sujeito primeiro é alfabetizado para então apresentar capacidades de letramento. De acordo com a autora, mesmo os sujeitos analfabetos podem apresentar capacidades de letramento ao lidar com os diversos modos de produção de mídia possíveis ou mesmo quando pede a alguém que leia ou escreva algo que ele vai ditar.

Em nosso cotidiano cada vez mais automatizado e que demanda dos sujeitos capacidades para lidar com essas tecnologias, analisar a formação dos sujeitos para uso das suas capacidades de letramento implica pensar em uma formação vasta, que se dá em diversos ambientes. Contudo, ainda que se opte por não hierarquizar os saberes, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) ainda cabe à escola importante papel de produção de significado das práticas de letramento, entendo que as mesmas se dão hoje em ambiente fortemente hibridizado, em que as várias formas de comunicação se mesclam nas interações comunicativas.

Todavia, embora estes estudos sobre letramento que ocorrem no Brasil desde meados da década de 90 apontem para a relação do conceito com as práticas sociais, ou seja, que demandam um modo de estar em sociedade, ainda hoje, de acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), o que se observa ao analisar as práticas escolares é a aplicação da ideia de que basta ensinar a técnica escrita, pois os efeitos do letramento como exercício de cidadania seriam automaticamente imputados. No lugar deste modelo de ensino que Street (2003) chama de modelo autônomo de letramento, o autor propõe que seja aplicado o modelo ideológico de letramentos, que entende o fenômeno como plural tanto em seu desdobramento nas práticas e usos sociais quanto à

3 Literacia é como o termo Letramento tem sido adotado em Portugal. Neste trabalho adotamos o termo letramento, entendendo que opera aqui como sinônimo de letracia.

apreensão de técnicas e não apenas no ensino de leitura e escrita em seu sentido estrito.

Partindo da ideia de que o processo de letramento que se dá nas escolas não é neutro, pois emerge articulado às concepções epistemológicas e filosóficas que orientam o fazer educacional e que as práticas de letramento são sociais porque acontecem em situações concretas, portanto contextualizadas cultural e socialmente, Street (2003) aponta que o modelo ideológico considera as diferenças culturais e os objetivos ampliados da Educação, pois leva em conta os motivos pelos quais a escola forma os sujeitos e em qual cenário eles irão atuar. Assim, embora o modelo ideológico explicita seu viés discursivo, também o modelo autônomo é fortemente imbuído de ideologia uma vez que privilegia grupos e classes sociais específicas quando atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem ao não admitir as importantes interações com o contexto em que as formas do processo de aprendizagem acontecem.

Práticas de letramento e o ensino para os Direitos Humanos

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) orientam o ensino tanto na rede pública quanto particular, fornecendo direcionamento para a educação. No ensino da Língua Portuguesa, há tanto nos PCN's (1998) quanto na BNCC (2016), apesar da distância de tempo entre elas, uma forte orientação para o uso de Gêneros Textuais como unidade de ensino, pois partem do entendimento de Marcuschi (2005) que a comunicação se efetiva por meio de gêneros textuais e que, portanto, habilitar o sujeito a comunicar-se de forma plena e crítica implica em habilitar os sujeitos na produção e leitura crítica dos mesmos.

Conforme apontam Barbosa e Simões (2017) na perspectiva do modelo ideológico quanto aos propósitos das práticas de letramento no ambiente escolar, tomar os gêneros como acontecimentos que permitem aos estudantes se apropriar dos atos comunicativos de forma concreta solicita que os estudantes não apenas reproduzam fórmulas, mas façam indagações, teçam relações entre os textos midiáticos ou impressos que lhes chegam às mãos e seu contexto de produção.

Assim, o ensino por meio de gêneros textuais, como gênero notícia, publicidade, carta de opinião e outros pelos quais a comunicação se materializa intenta formar sujeitos habilitando-os a situar histórica e socialmente esses materiais e também se expressar nos mais variados modos como o texto se apresenta, sejam eles verbais, orais e mesmo midiáticos. Para o pesquisador e diretor do Programa de Estudos de Mídia Comparada do MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts Henry Jenkins (2008), letramento midiático refere-se à capacidade dos sujeitos não só em consumir, mas também se expressar por meio das mídias.

Para Jenkins (2008), a questão do letramento midiático demanda pensar

sobre a participação dos sujeitos na cultura, pois saber consumir as mídias requer dos sujeitos leitura crítica, atenção com a fonte da informação e com a circulação dos saberes e fazeres da sociedade. Além disso, também envolve produzir cultura, participar da construção de conhecimentos que a cultura digital dispõe por meio da internet.

O pensamento de Jenkins a respeito dos efeitos que os sujeitos provocam quando conseguem se fazer ouvir ou mesmo quando intervêm expressando sua opinião converge com a ideia de Street (2003) sobre a questão ideológica inerente ao processo de formação dos sujeitos nos letramentos, pois ambos apontam para a possibilidade de desestruturação de relações de poder historicamente situadas, para a mudança na produção de sentidos e saberes circulantes quando os sujeitos, em suas práticas de letramento, exercem seu direito de cidadão e passam desta forma a propor, a produzir demandas e a participar ativamente da vida pública.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1992), em seu artigo 13, §1º, afirma que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que **a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (grifo nosso).

Dessa forma, a promoção e a efetivação dos Direitos Humanos em uma sociedade pressupõe a participação da educação ao longo do desenvolvimento humano. O reconhecimento que a liberdade é a primeira etapa da efetivação de qualquer direito foi preconizado por Paulo Freire por meio de seu pensamento libertário:

Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce (FREIRE, 2001, p. 08).

Esse debate, iniciado nos primeiros anos da década de 1990, só foi concluído com a aprovação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, da Unesco, aprovado por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas em 14 de julho de 2005.

O plano de Ação entende a educação em Direitos Humanos como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2005), o que proporciona a ideal aplicação do letramento midiático para o ensino dos Direitos Humanos.

No Brasil, o programa foi aplicado, em sua primeira fase, por meio de um Plano de Ação para o período de 2005 a 2009, realizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e envolvendo agentes do sistema educacional e da sociedade civil, para implantar de maneira efetiva a educação em Direitos Humanos, ou seja, uma educação integral que proporcione não apenas os conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplica-los no cotidiano.

A segunda fase, iniciada em 2010, aplica a educação em Direitos Humanos no ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, além das forças de segurança, agentes policiais e militares. Nesse momento, priorizou-se um direcionamento aos profissionais que atuam diretamente com pessoas envolvidas em conflito com o sistema normativo.

O Brasil encontra-se na terceira fase de implementação do Programa para a educação em Direitos Humanos, de 2015 a 2019, em que as ações são voltadas a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em Direitos Humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

Dentre os objetivos da fase atual, destaca-se a conscientização dos profissionais de mídia em seu papel na promoção e na proteção dos Direitos Humanos e a criação de redes entre instituições e organizações governamentais e não governamentais, nos âmbitos local, nacional, regional e internacional.

Nesse contexto, é necessário compreender que o letramento midiático no ensino em Direitos Humanos vai além de um trabalho pedagógico por meio de textos de gêneros jornalísticos ou do desenvolvimento de habilidades específicas e imediatas aos atos de leitura e produção de textos, envolve práticas de letramentos “indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade” (STREET, 1984) e instauradas em contextos diversos (no âmbito do modelo ideológico de letramento).

Assim, para além de formar sujeitos aptos a atenderem às exigências sociais já esperadas, necessário se faz voltar-se a formação de sujeitos que se coloquem de forma crítica diante aos discursos produzidos e reproduzidos nas práticas de letramentos, ou seja, com autonomia e maior empoderamento para uma postura reflexiva e atuante na efetivação dos Direitos Humanos de todos os indivíduos da sociedade.

Considerações finais

Situar, no ensino em Direitos Humanos, o letramento midiático no viés crítico é contribuir com a formação de sujeitos autônomos e empoderados na apreciação valorativa crítica dos fatos do cotidiano e se constituindo, enquanto sujeito, nas possibilidades de compreender o mundo e de nele agir de forma crítica, consciente, ativa e responsável. Dessa forma, desenvolve-se a educação em Direitos Humanos, que promove as atitudes e o comportamento necessários para que os Direitos Humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados e efetivados.

Por certo, o ensino em Direitos Humanos contribui para o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais comprometidos com a defesa do destino de todos, uma vez que a construção de um processo educativo dialogado e participativo, por meio do letramento midiático, desperta o indivíduo para o questionamento, a mobilização e a recriação, permitindo, portanto, uma transcendência em direção ao outro, a sensibilização, autorreflexão crítica, indignação, a aceitação da diversidade das culturas e, conseqüentemente, o não retorno das barbáries.

Referências

- BALDASSARE, Antonio. **Derechos sociales**. Trad. Santiago Perea Latorre. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2001.
- BARBOSA, J.; SIMÕES, P. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, p. 71-91, 27 out. 2017.
- BARROSO, Luis Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 591**, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.
- _____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BREGA FILHO, Vladimir. **Direito fundamentais na Constituição de 1988: conteúdo jurídico das expressões**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva**

sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direitos sociais**: teoria e prática. São Paulo: Método, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pág. 19-36.

MONDAINI, Marco. **Direitos humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1994.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito constitucional**: teoria, história e métodos de trabalho. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

STREET, Brian. STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, may/2003.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>. Acesso em: 24 nov. 2019.

VIOLA, Solon E. A. Políticas de educação em direitos humanos. In: TAVARES, Celma *et al.* **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

O PAPEL DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ana Laura de Azevedo Oliveira

Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Franca (Brasil), professora de língua inglesa no ensino pré-escolar

Resumo:

O artigo pretende a reflexão sobre a necessidade da pedagogia adotada pelo ensino pré-escolar (público e privado) ser compatível com os valores do Art. XXVI §2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como também a importância do professor como alguém consciente de seu papel em ensinar sobre direitos humanos desde as primeiras fases da vida escolar, mesmo em um momento do desenvolvimento humano em que conceitos e teoria não são cabíveis. Onde o aprendizado ocorre por meio de momentos de brincadeira, acolhimento e desenvolvimento de relacionamentos. O diálogo a respeito do tema se pauta na preocupação com o inadequado desenvolvimento infantil como consequência da violação dos direitos da criança, a inadequação dos métodos educacionais empregados, do ambiente proporcionado, entre outros fatores, que ferem a individualidade da criança e seu processo de adquirir conhecimento, e os resultados que isso tem nas fases futuras da criança.

Palavras-chave: Pré-escola; Educação; Direitos humanos

Em um momento em que no Brasil o reconhecimento dos direitos da criança encontrou força legal, onde a Constituição de 1988, em correspondência com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), firmou o compromisso do Estado e de toda a sociedade com a educação e proteção da criança e seus interesses, sendo seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o Plano Nacional de Educação (2014), e a Lei do Marco Legal da primeira infância (2016), o ensino pré-escolar assume um caráter de responsabilidade com os primeiros anos da vida de um ser humano em formação, e exige ainda mais atenção da Academia e sociedade.

Faz-se necessária uma averiguação sobre a evolução (ou regressão) que tivemos enquanto nação no sentido de colocar em prática esses ideais, e partir para uma análise aplicada em procurar maneiras de contribuir para a promoção e efetivação de programas e ações para que se concretizem os dispostos documentos referidos.

A DUDH, em seu artigo XXVI, §2º, determina que:

Art. XXVI, §2º - A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao interpretar esse artigo é possível perceber o grande papel que possui a educação em prol do pleno desenvolvimento da personalidade humana e respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, objetivando coletivamente a manutenção da paz. O termo “pleno desenvolvimento da personalidade humana” traz em si o resumo de muitos dos direitos sociais, econômicos e culturais contidos na Declaração. Na questão do desenvolvimento infantil, segundo Clay e Luciana Brites (2016), deverão ser considerados os aspectos motor, da linguagem, social, afetivo, adaptativo e cognitivo, sendo essencial, para a obtenção desse resultado, que a criança receba os estímulos corretos, no momento correto, desde o momento da gestação.

De acordo com eles:

[...]é muito importante que se propicie à criança a devida oportunidade de desenvolver todos os requisitos importantes para sua cognição, prevenindo fatores médicos e ambientais que venham a alterar a estrutura ou o funcionamento cerebral. O desenvolvimento cognitivo depende do envolvimento de várias outras funções e a boa desenvoltura de outras funções que o alicerçam como a linguagem, a coordenação motora e suporte afetivo-emocional. Viver em um ambiente saudável tanto do ponto de vista biológico quanto afetivo é muito importante. Disponibilizar materiais e espaços para fazer com que a criança se aproprie de estímulos que proporcionem avanços cognitivos, é primordial. Observar como a criança reage e como ela vem adquirindo ou não habilidades ao ser estimulada, permite avaliar com vão suas competências e, ao mesmo tempo, se pode ter ou não algum transtorno que vem impedindo seu pleno desenvolvimento.

O papel do adulto ao interagir com uma criança na fase identificada como primeira infância (considerado pelo marco legal da infância, o período que compreende os primeiros seis anos de vida), é de extrema importância para o desenvolvimento saudável em todas as áreas anteriormente mencionadas. O Centro de Desenvolvimento da Criança, da Universidade de Harvard (2018), demonstra que os fundamentos para a saúde mental de uma pessoa são formados nos primeiros anos de vida, por meio de suas primeiras experiências. O adulto dificilmente consegue prever como suas ações têm impacto no cérebro da criança e a forma como isso impactará em todos os próximos anos de sua vida. Sendo assim, deve ser sempre tratada com responsabilidade

as interações da criança com seus cuidadores, levando em consideração que, da mesma forma que essa interação pode ser benéfica para o aprendizado e desenvolvimento da criança, isso também poderá ter consequências extremamente sérias quando realizado de forma negligente.

Nota-se a importância do diálogo a respeito do tema devido à preocupação com o grande número de crianças e adolescentes não se desenvolvendo adequadamente nos quesitos emocionais, relacionais e psicológicos (principalmente considerando casos de ansiedade e depressão), e a influência que abordagens escolares que violam direitos, a individualidade da criança e seu processo de adquirir conhecimento, têm sobre isso.

Ao enfatizar a necessidade de uma educação que vise o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a Declaração nos deu o fundamento sobre como deve ser pensado o ensino infantil. Sendo assim, para que haja correspondência entre a realidade das escolas e o artigo da DUDH já mencionado, faz-se necessário que as decisões tomadas para orientar os processos educacionais tenham como objetivo o «pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais», o que necessariamente compreende os métodos pedagógicos adotados pela escola, seja ela pública ou privada. Tal como seu espaço físico, a formação de seus profissionais e a orientação dos familiares ou responsáveis pela criança.

Baseada nas crescentes taxas de crianças ainda pequenas apresentarem sinais de ansiedade, estresse e frustração (Revista Crescer, 2019), surge o questionamento sobre o cumprimento das exigências das leis direcionadas à educação infantil e básica, que garantem e incentivam a formação contínua dos profissionais que atuam nessa área, dando a importância e relevância exigidas no preparo dos educadores que serão responsáveis por auxiliar nos processos que acompanham as fases do desenvolvimento psicológico, físico e social em que a criança se encontra, o que, ao contrário do que acredita o senso comum, vai muito além de simplesmente “tomar conta” das crianças, relacionando esse a um trabalho fácil, onde no máximo se espera grande paciência, mas que não exige tanto preparo acadêmico como o de professores dos anos seguintes da educação fundamental e média.

É importante manter uma visão atenta sobre o comportamento demonstrado pela criança nas brincadeiras, relacionamentos com seus pares e com adultos, tendo uma visão que vá além do mero “tomar conta”. Momentos em que o olhar de um profissional da educação é fundamental para guiar, instruir e alertar para o que tem se distanciado de um desenvolvimento saudável, o que exige grande preparação, sólida e contínua formação dos professores que atuam nesse segmento.

A respeito da formação de educadores em Direitos Humanos, é de grande importância não somente que o profissional tenha bom discernimento sobre as fases do desenvolvimento humano, mas também sobre o resultado que a formação obtida nos primeiros anos de vida tem sobre a vida

daquele indivíduo e a preparação para que ele seja um agente da paz.

Em uma comunidade adultocêntrica, é fácil se perder no que esperar de uma criança da primeira infância. Exigir leitura, escrita, matemática, o mais cedo possível se torna o desejo de adultos despreparados no que diz respeito a compreender a necessidade que cada fase do desenvolvimento traz e exige, é negligenciar o brincar, o criar, o descobrir em benefício da produção, da manutenção da ordem, de acúmulo de informações que não possuem o menor significado para a criança, mas encanta adultos. A função da escola deve ser a propiciação de descobertas, do deslumbre pelo novo, da curiosidade, do desenvolvimento do pensamento autônomo, da coragem, do cuidado. E para que isso ocorra, não há tempo a ser perdido com apostilas sem sentido, mas que agradem aos pais. É preciso pé na terra, rodas e cantigas, é necessário se sujar, desafiar, se reconhecer como humano e reconhecer o outro. E é através desse primeiro impulso que se abrirá o caminho para a formação de cidadãos que dialoguem com a sua realidade, percebam o mundo a sua volta e acolham o outro.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, p. 90, 1967).

Como prenuncia a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Considerando que **o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.**

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

[...]

Considerando que uma **compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso**, Agora portanto A ASSEMBLEIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que **cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente**

esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (grifo nosso).

A Declaração conclama a responsabilidade coletiva e individual de, através do ensino e educação, promover o respeito dos direitos e liberdades que se encontram no conteúdo da carta, se pautando pela dignidade reconhecida a “todos os membros da família humana” não deixando exceções quanto à idade ou grau de entendimento sobre o tema que aquele ser humano possua.

Sendo assim, faz-se necessário que toda a comunidade se empenhe em ensinar esses valores para suas crianças desde bem cedo, mesmo antes de desenvolverem as habilidades necessárias para compreendê-los formalmente. Sendo para isso imprescritível que seus educadores estejam conscientes sobre como fazê-lo.

Kramer (1999) já alertava que:

[...] em termos qualitativos, o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático; muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

Sendo assim, o desafio em tornar a educação pré-escolar brasileira cada vez melhor e que esta esteja de acordo com os Direitos Humanos deverá considerar duas coisas: 1. o respeito por parte da instituição ao aluno, consciente de sua importância tanto no momento em que ele se encontra sob seus cuidados, prezando por seu pleno desenvolvimento de maneira coerente com sua faixa etária, necessidades e individualidade, fazendo jus à missão confiada a instituição de proteger e amparar essa criança e fazer valer seus direitos em um momento de vulnerabilidade 2. a preparação de um cidadão que se empenhará no fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, por meio da formação de professores conscientes e comprometidos, aliada uma atmosfera adequada às necessidades da criança, onde encontre afeto, tolerância e possibilidade de desenvolvimento de relacionamentos, além de espaços adequados para o brincar e descansar, música e silêncio, bem como um alimentação saudável. São a partir desses cuidados que a escola possibilitará a seus alunos uma base para o desenvolvimento do espírito de cooperação, amizade e respeito que se desenvolverá nos anos seguintes, resultando em cidadãos comprometidos com a justiça e a paz.

Referências

- ANSIEDADE em crianças: entenda o que pode estar por trás. [S. l.], 14 abr. 2019. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Saude/noticia/2019/04/ansiedade-em-criancas-entenda-o-que-pode-estar-por-tras.html>. Acesso em: 25 out. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Institui o Marco Legal da Primeira infância**.
- BRITES, Clay; BRITES, Luciana. **Desenvolvimento Cognitivo Infantil: percepções, reações e competências**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/desenvolvimento-cognitivo-infantil-percepcoes-reacoes-e-competencias/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Política e Educação: Questões da Nossa Época**. 5. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001. v. 23
- HARVARD UNIVERSITY (Center of Developing Child). . *In: Early Childhood Mental Health*. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/science/deep-dives/mental-health/>. Acesso em: 12 out. 2019
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Nacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Livro de domínio público.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA - Situações e perspectivas**. Livro de domínio público.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Políticas Públicas e Educação. E-book**.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Por uma escola de cidadãos**. [S. l.]: CODEF, 1995. Livro de domínio público.
- NUNES, César Augusto R.; POLLI, José Renato. **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: Uma Perspectiva Crítica**. 1. ed. Jundiaí/SP: Fibra, 2019. 516 p.
- OLIVERIA, Simone Barros de; PESSOA, Elisângela Maia; CANTINI, Adriana Hartemink. **Experiência interdisciplinar em educação e direitos humanos: cultura de paz em perspectiva**. Porto Alegre/RS: [s. n.], 2015. *E-book*.
- WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos Preliminares para uma Tentativa de Refundação**. *E-Book*.
- UNIVERSIDADE DE HARVARD. CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. **Toxic Stress Toxic stress' on children can harm their lifelong**

learning, mental and physical health. Disponível apenas em inglês <https://developingchild.harvard.edu/media-coverage/toxic-stress-on-children-can-harm-their-lifelong-learning-mental-and-physical-health/>. Acesso em: 17 out. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO X ESCOLA SEM MORDAÇA: LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM DISPUTA NAS SALAS DE AULA DO BRASIL

Patrícia Nogueira Silva

Universidade de Brasília – UnB. Doutoranda e Mestre em História, Graduada e Licenciada em História pela Universidade de Brasília e Professora de História na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

Resumo:

O presente artigo busca analisar como as concepções que fundamentam os movimentos *Escola sem Partido* e o *Movimento Educação Democrática* atuam na promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil, colocando em disputa a liberdade de expressão em sala de aula. O primeiro, iniciado em 2004, deu origem a vários projetos de lei propondo a criação, no sistema de ensino brasileiro, de um programa que visa coibir “o abuso da liberdade de ensinar”: o Programa *Escola sem Partido* (ESP). O segundo, criado em 2017, institucionaliza-se como contraponto ao ESP, divergindo de suas propostas e defendendo uma concepção de Educação Democrática. Os discursos que perpassam esses movimentos são aqui analisados a partir dos textos apresentados em dois projetos de lei que tramitam em âmbito nacional e representam estes movimentos, respectivamente: o PL 246/2019 (que institui o ESP), e o PL 502/2019 (*Escola sem Mordaça*). Recorrendo a fundamentos da Análise do Discurso, busca-se evidenciar como as proibições impostas aos docentes, no projeto ESP, cerceiam a liberdade destes sujeitos e a autonomia pedagógica das escolas, comprometendo a implementação das diretrizes curriculares vigentes no Brasil e de conteúdos voltados para o respeito à diversidade, em especial, aqueles considerados temas transversais. Acusados de “doutrinação ideológica”, os professores ficariam proibidos de manifestarem posicionamentos que “desrespeitem” as convicções do aluno e de sua família, ideia que permeia o projeto ESP e outros projetos de lei similares. Aos estudantes caberia o papel de denunciar tais práticas de “doutrinação”, estando previstas “punições” para os profissionais da educação. Estes projetos inserem-se num contexto marcado pelo ataque aos Direitos Humanos, por parte de setores conservadores e religiosos da sociedade brasileira, valendo-se de instrumentos jurídicos que, embora ainda em tramitação no âmbito legislativo, já impactam o currículo e as relações estabelecidas no espaço escolar. Por outro lado, um movimento de resistência se organiza para defender os princípios de liberda-

de e cidadania estabelecidos pelas convenções sobre os Direitos Humanos e ratificados na lei maior da educação brasileira, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As tensões que marcam este contexto são igualmente objeto de análise. Diante da análise realizada, evidencia-se que os docentes, em especial os professores de História, tornaram-se alvos privilegiados de um discurso que, sob o pretexto de garantir a “imparcialidade” no ensino, restringe liberdades, censura conteúdos, livros didáticos e currículos escolares.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Discurso; Escola sem Partido; Educação Democrática; Liberdade.

Tomando partido

Início este artigo situando-me diante do meu objeto. Sou professora da educação básica há 24 anos. Nestas duas décadas, participei ativamente das discussões sobre as políticas educacionais do meu país, relacionadas ao currículo, à construção dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) e demais programas voltados para a garantia de uma educação pública, laica, inclusiva e democrática. Nos últimos anos, atuei na formação continuada dos profissionais da educação, especialmente voltada para a educação étnico-racial e o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Participei de debates sobre a inclusão de temas sobre a diversidade étnica, racial, cultural religiosa e de gênero no currículo nacional e do Distrito Federal. Esse percurso, permeado de ricas leituras e encontros, permitiu que eu assumisse a identidade de mulher feminista, aliada da luta antirracista, defensora dos direitos humanos e da democracia, hoje sob forte ataque no contexto sócio-político brasileiro. Minha trajetória explica porque, como professora, senti fortemente o impacto do avanço do Movimento Escola sem Partido - ESP, que aqui será analisado, a partir do recente projeto de lei a ele vinculado.

Entendendo este movimento, desde seu início, como uma tentativa de conter os avanços que obtidos nos últimos anos, na esfera educacional e na própria sociedade, posicionei-me contra suas propostas, junto a um coletivo de educadores. Participando de audiências públicas, plenárias de votação no Congresso Nacional e encontros acadêmicos, fiz coro às vozes que resistem ao crescimento deste movimento, buscando garantir as conquistas já efetivadas no âmbito educacional. Recentemente, participei de atividades ligadas ao Movimento Educação Democrática, criado para contrapor-se ao Movimento ESP, este caracterizado pelo conservadorismo nas políticas educacionais.

Ao marcar meu *lugar de fala* e posicionar-me diante do meu objeto, opto deliberadamente por assumir a subjetividade inscrita nessa pesquisa, distanciando-me de uma pretensa neutralidade. Evidenciar meu *lôcus* de enunciação, ou seja, “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (Grosfo-

guel, 2008, p. 119) é uma opção acadêmica e política. Sua recusa reforçaria a neutralidade da epistemologia eurocêntrica, da qual opto deliberadamente por distanciar-me, assumindo assim o compromisso com a descolonização do conhecimento produzido, na interlocução com as perspectivas latino-americana da decolonialidade e do pensamento negro. O próprio conceito de *lugar de fala* é pensado a partir da teorização proposta pela filósofa Djamilia Ribeiro (2017) quando afirma que “todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (Ribeiro, 2017, p. 86).

Situado meu lugar, é possível agora adentrar a análise pretendida para, enfim, pontuar como o movimento ESP e seus desdobramentos tem impactado as relações no cotidiano escolar, o exercício docente, o currículo e o estado psicológico dos professores e professoras que passaram a ser perseguidos, vigiados e até odiados por alguns de seus defensores.

Do anteprojeto de Miguel Nagib (2014) à versão 2.0 da Bia Kicis (2019)

Tramitam atualmente, na Câmara dos Deputados, dois projetos de Lei representativos desses movimentos. O **Projeto de Lei nº 246/2019**¹, que institui o programa “Escola sem Partido”; e o **Projeto de Lei nº 502/2019**², que institui o programa “Escola sem Mordaca” em todo o território nacional. O primeiro, defende a adoção de medidas capazes de coibir a existência de uma suposta “doutrinação política e ideológica” nas escolas brasileiras. O segundo, em oposição à esta proposta, defende os princípios de livre manifestação do pensamento, da liberdade de aprender e de ensinar, bem como a laicidade e o pluralismo de ideias.

A disputa entre as concepções marcadas por esses projetos esteve presente nas redes sociais, em audiências públicas e nas sessões de votação do projeto Escola sem Partido, diversas verses obstruída por seus opositores. Visibilizadas pelos veículos da imprensa, estas chegaram ao âmbito escolar e ocuparam espaço no debate público. Antes de analisar os referidos projetos, é preciso entender o histórico dos movimentos aos quais estes se articulam.

O Movimento Escola sem Partido -MESP

Criado em 2004 pelo advogado e procurador do estado de São Paulo,

1 De autoria da deputada Bia Kicis (PSL- RJ), a proposta atualiza o projeto anterior (PL 7.180/2014), arquivado em dezembro de 2018, após inúmeros conflitos entre apoiadores e críticos da proposta. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>.

2 Projeto protocolado pela deputada Talíria Petrone (PSOL-RJ), junto a outros parlamentares do seu partido. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>>.

Miguel Nagib, o Movimento Escola sem Partido conquistou adeptos entre grupos conservadores e religiosos da sociedade brasileira, que cresceram e ganharam espaço no campo político brasileiro nas últimas décadas. Uma série de projetos de lei estaria inegavelmente associada a este movimento, alguns levando, inclusive, o mesmo nome. Conhecido genericamente por Programa Escola sem Partido ou “Lei da Mordaca”, estes projetos tramitaram em âmbito federal, estadual, municipal e no Distrito Federal.

O primeiro deles, o **PL nº 2.974/2014** foi apresentado no Rio de Janeiro, pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (do Partido Social Cristão - PSC). Disponibilizado no site do Movimento ESP, ele se tornaria um modelo de anteprojeto a ser utilizado por outros Estados Brasileiros. O segundo seria apresentado pelo irmão daquele deputado, Eduardo Bolsonaro, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o **PL 867/2014**. Este tramitou em nível federal apensado ao PL nº 7.180/2014, do deputado Erivelton Santana (PEN/BA). A professora Fernanda Moura (2016) identificou, até 2016, mais de 40 projetos de lei com os mesmos propósitos do movimento ESP, revelando seu avanço no âmbito legislativo.

O **PL 867/2015**, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB/DF) foi o primeiro com o nome *Programa Escola sem Partido* a tramitar no âmbito federal. Estes projetos traziam as ideias que o Movimento ESP tratou de difundir por meio de sua página na internet, em artigos de seu coordenador Miguel Nagib e em audiências públicas³. Até 2018, quando o **PL 7.180/14** foi arquivado, dez projetos relacionados ao tema tramitaram na Câmara Federal, tendo pontos em comum com o anteprojeto do coordenador do movimento ESP, Miguel Nagib.

Versavam sobre propostas pontuais em relação às discussões de gênero e supostas “doutrinações” de professores sobre alunos. Entre as propostas trazidas, estavam alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propunham dar “precedência aos valores de ordem familiar sobre a Educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, proibir ao Ministério de Educação (MEC) “distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes” e “proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”.⁴

O que mais se aproximou deste foi o último a ser apresentado, o **PL nº 246/2019**, assinado pela deputada e procuradora Bia Kicis, cunhada de Miguel Nagib. Chamado de “versão 2.0” do anteprojeto do movimento, o referido PL será posteriormente retomado para análise. De acordo com reporta-

3 Fernanda Moura, em estudo pioneiro sobre o movimento, criou uma página na internet na qual disponibiliza os diversos projetos de lei relacionados ao ESP, site este utilizado nessa pesquisa. Disponível em: <<https://pesquisandoesp.wordpress.com>>.

4 <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>.

gem da Revista Nova Escola⁵, até abril de 2018, haviam 147 projetos de lei em todo o país, destes, apenas 18 estavam em vigor, revelando a grande notoriedade da denúncia à suposta “doutrinação ideológica”, porém, com poucas vitórias jurídicas.

Se o pensamento conservador, que predomina as propostas desses projetos, entendido como uma reação ao movimento progressista, não nasce com o Escola sem Partido, ele ganha força com o debate por ele motivado. O combate à “ideologia de gênero”⁶ teve à sua frente grupos religiosos que viram, na bandeira e nos líderes do movimento ESP, representantes de suas ideias e aspirações. Um modelo de sociedade e de escola passou a ser defendido por esse grupo no Brasil questionando livros, programas educacionais, posturas pedagógicas, adentrando a discussão curricular. Fernanda Moura (2016) destaca, em sua pesquisa de mestrado, que o movimento surgido em 2004, com um episódio acontecido na escola da filha de Miguel Nagib⁷, se expande em 2007, com polêmica em torno de livros didáticos de história; em 2011, com críticas ao material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia, apelidado de “Kit gay”; e em 2014 por ocasião da polarização política da sociedade brasileira durante as campanhas presidenciais. O movimento que nasce com uma discussão política, de combate à “doutrinação marxista” nas escolas e universidades brasileiras, atrela-se à uma discussão moral e religiosa sobre papéis de gênero e de defesa da família tradicional e retorna ao debate político de “combate ao comunismo” evidenciado a partir de 2014⁸. Em 2018 ele avança novamente nas campanhas presidenciais que levaram ao poder o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, sendo uma de suas bandeiras políticas a defesa do ESP.

Na contramão do MESP: Movimentos pela Liberdade, Diversidade e Educação Democrática

Movimentos difusos e menos organizados se espalharam pelo país tentando conter o avanço do ESP e a difusão de ideias que restringem o espaço democrático e plural esperado da escola, bem como o ambiente dialógico garantido pela liberdade de expressão. Coletivos de professores se organizaram contra as tentativas de aprovação dos projetos de lei que se espalharam pelo

5 <https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>.

6 Confundida com “teoria de gênero”, a expressão relaciona-se a uma reação relacionada ao combate à homofobia e à discussão sobre gênero nas escolas. Vista como uma ideologia” que busca destruir a “família tradicional” pois desconstrói e torna fluidas identidades rígidas associadas ao gênero masculino e feminino.

7 O episódio é descrito em reportagem do jornal El País. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>.

8 Neste ano a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída do seu cargo sofrendo um processo de impeachment. Na ocasião, uma contra-narrativa definiria o ocorrido como golpe político, alegando não existirem motivos legais (crime de responsabilidade) que embasassem o impeachment. O PT estava na presidência do país há 16 anos, desde a eleição do ex-presidente, Luís Inácio Lula da Silva, em 2002.

país. Estudantes, parlamentares e apoiadores em geral estiveram juntos com estes professores em audiências públicas e em sessões de votação desses PLs. Muitos destes encontros foram organizados a partir dos movimentos sindicais dos professores e movimentos estudantis, em diversas regiões, convocando tais grupos a se mobilizarem, debatendo e manifestando-se publicamente contra o ESP.

O movimento “Professores contra o Escola Sem Partido”⁹ é um grupo que começou com uma página no Facebook de reunião e divulgação de notícias relativas ao referido movimento. A página disponibiliza trabalhos acadêmicos sobre o debate gerado pelo avanço do movimento, traça um panorama do ESP no Brasil, a partir de levantamento dos projetos dos lei apresentados, disponibiliza documentos, notas técnicas e pareceres produzidos sobre os projetos ESP. No Facebook, tornou-se um espaço de debate e mobilização dos professores de todo o país.

O Movimento Educação Democrática é um desdobramento do “Professores contra o Escola sem Partido”, criado em 2015. O professor Fernando Penna, da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) tem sido, nos últimos anos, um dos principais porta-vozes deste movimento e defende, a partir do Movimento Educação Democrática uma atuação mais propositiva dos grupos que defendem essa concepção. A finalidade é criar uma rede de contatos no Brasil e articular resistência nos diversos estados brasileiros. O Movimento é uma associação de mobilização que busca articular a discussão teórica com a atuação política, não apenas se posicionando “contra” o ESP, mas propondo ações em defesa de uma Educação Democrática.

O Movimento é uma tentativa de dar um caráter mais institucional ao que nós já fazemos há pelo menos dois anos. (...) A maioria das pessoas que estavam se inteirando da existência do projeto buscavam na internet por Escola sem Partido. Então fizemos uma opção estratégica: adotar um nome que fosse um contraponto, chamando a atenção dessas pessoas. E aí surgiu o movimento Professores contra o Escola sem Partido. Quando a gente assumiu esse nome conseguimos nos institucionalizar como contraponto. Só que durante esses dois primeiros anos o movimento foi muito reativo, até porque quando a gente começa esse movimento de crítica, o Escola sem Partido está em ascensão, já tendo conquistado um público muito grande. Avaliamos que, agora, precisamos institucionalizar nosso movimento de forma a facilitar o contato entre pessoas que querem fazer oposição não só ao Escola sem Partido, mas a todos os outros projetos que ameaçam o que entendemos por educação democrática.¹⁰

Embora o Movimento Educação Democrática tente articular essa rede, a resistência ao ESP ainda encontra-se muito difusa, com pautas comuns mas

9 <https://profscontraoesp.org>

10 Entrevista com o professor Fernando Penna pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo – CDHPF. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/artigos/3489/>

estratégias localizadas. É possível encontrar cartas, manifestos, convocações para encontros, debates e manifestações partindo de coletivos diversos¹¹. Essa dispersão se contrapõe à capilaridade que o Movimento ESP conseguiu adquirir ao reunir grupos diversos sob o mesmo slogan.

Assim como esse movimento de resistência, encontram-se dispersos e pouco articulados projetos de lei contrapondo-se ao ESP. Estes são numericamente inferiores, embora com numerosos apoiadores, visto que a lei maior da educação no Brasil, a LDBEN *já defende a liberdade que os demais projetos buscam cercear, alterando essa legislação. De todo modo, para fazer frente ao avanço de pautas conservadoras no campo educacional, algumas iniciativas surgiram nesse percurso. O PL 6005/2016*¹², de autoria do então Jean Wyllys (PSOL/RJ), na contramão do ESP, propôs a instauração do programa “Escola Livre” em todo o território Nacional. O PL 10997/2018¹³, do deputado Dagoberto Nogueira (PDT/MS), visa “instituir a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar, garantindo a professores e alunos a livre manifestação de pensamento e opiniões”. Protocolado pela deputada Talíria Petrone junto a outros parlamentares de seu partido, o PSOL, o PL n° 502/2019 - que institui o programa “Escola sem Mordça” - *é o mais recente, sendo, por isso, objeto de nossa análise.*

Escola sem Partido x Escola sem Mordça

Como já dito, o objetivo desse artigo é analisar dois projetos de lei que tramitam atualmente na Câmara dos Deputados: o “Escola sem Partido (PL 246/2019)¹⁴ e o “Escola sem Mordça” (PL 502/2019).¹⁵

O PL n° 246/2019 – Escola sem Partido

Protocolado pela deputada Bia Kicis, o projeto, de autoria do advogado Miguel Nagib, fundador do Movimento ESP, busca instituir o programa ESP em todo território nacional. Em seu texto, são apresentados os seguintes princípios:

- I – dignidade da pessoa humana;
- II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

11 Um exemplo é o Manifesto do Movimento “Escola com Diversidade”, que assim como o Professores contra o ESP, o Movimento Liberdade para Educar e o Movimento Educação Democrática, se posicionaram contra o ESP e a ideia vaga de “doutrinação ideológica” que o sustenta. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13205/movimento-escola-comdiversidade-em-contraposicao-ao-escola-sem-partido>

12 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>

13 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2186762>

14 De autoria da deputada Bia Kicis (PSL- RJ), a proposta atualiza o projeto anterior (PL 7.180/2014), arquivado em dezembro de 2018, após inúmeros conflitos entre apoiadores e críticos da proposta. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>.

15 Projeto protocolado pela deputada Talíria Petrone (PSOL-RJ), junto a outros parlamentares do seu partido. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>>

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Poderíamos aqui discorrer sobre cada um deles apontando as contradições entre os princípios apresentados e os discursos defendidos por apoiadores da proposta, bem como as estratégias adotadas em sua defesa. Outros pesquisadores (Educativa, 2016) *já fizeram isso analisando Projetos de Leis anteriores a este, com o qual guardam muitas semelhanças. Estes apontaram que a “neutralidade” defendida parte de um grupo com propósitos políticos e partidários bem definidos, articulados à interesse de grupos religiosos e econômicos. Poderíamos também discorrer sobre um ponto fundamental desse projeto que tem por objetivo proibir a discussão sobre gênero nas escolas, em nome do “direito à intimidade”, colocando a educação sexual sob responsabilidade dos pais*¹⁶. Opto entretanto por focar nos princípios que evocam explicitamente o “direito à liberdade”. Fernando Penna já sinalizou que os projetos até aqui apresentados partem de uma base comum

(...) que é uma tentativa de se apropriar de um elemento específico da Convenção Interamericana de Direitos Humanos, que em seu 120 artigo fala sobre a liberdade de crença e consciência e tem um inciso que diz o seguinte: os pais e, quando for o caso, os tutores têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas convicções. O Escola sem Partido tenta interpretar esse artigo de maneira que afirme que a escola não deve educar; que quem educa é a família, quem educa é a religião. E a escola deve apenas instruir.¹⁷

A “liberdade de consciência e de crença” do estudante estaria condicionada à censura determinados temas em sala de aula – refiro-me ao combate à chamada “ideologia de gênero” - bem como à negação da liberdade do professor.

Art. 4o No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências

¹⁶ “Art. 2o O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”.

¹⁷ Entrevista com professor Fernando Penna. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-que-nos-contrapor-a-esse-discurso-mostrando-os-equivocos-do-escola-sem>>. Acessado em 13/10/2019.

ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.

As proibições aos professores tornam-se assim garantia dos direitos dos estudantes. Nas proibições estão implícitas acusações de que os professores promovam seus próprios interesses, concepções e opiniões, impondo-as aos estudantes, e prejudicando e constrangendo aqueles que discordem destas. Este argumento é o que fundamenta a proposta do ESP: a ideia de que exista nas escolas brasileiras uma “doutrinação ideológica” por parte dos professores.

Além de acusar o professor (implicitamente) e proibi-lo (explicitamente), restringindo sua liberdade na atuação docente, coloca a possibilidade destes serem vigiados pelos pais por intermédio dos estudantes: No artigo 7º assegura-se aos estudantes “o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”.

Um dos pontos mais criticados por aqueles que se contrapõem ao referido projeto, e que deu origem a este artigo, é a negação da liberdade de expressão do professor. O projeto em questão afirma que a “Liberdade de ensinar” assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988, não se confunde com a “liberdade de expressão”, dado que esta não existiria no exercício da função docente “sob a pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência cativa”. Os deveres impostos aos professores são formas de garantir esses “direitos” de pais e estudantes.

Na justificativa do projeto de lei, argumenta-se que

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com

os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

O “fato notório”, entretanto carece de comprovação, diferente do que alegam, dado que tais argumentos não apoiam-se em pesquisas que pudessem fazê-lo. Perguntada em entrevista¹⁸ sobre as “evidências científicas e objetivas para se afirmar que existe doutrinação na escola”, Bia Kicis afirmou:

Não precisa de evidência científica, os fatos são as maiores provas. Você pega, por exemplo, os depoimentos de alunos, as provas, as gravações e, também, deveres de casa dos alunos que provam isso. (...) Não tenho que provar aqui, porque não se trata de um caso isolado, isso é público e notório. Outra coisa que é público e notório é o grau a que chegou a nossa educação, de falta de qualidade total. Toda essa doutrinação fez com que ao invés de os professores aproveitarem os alunos na sala de aula para ensinar português, matemática, geografia e história, as crianças saíam semianalfabetas dos cursos e só saibam repetir aquele mesmo pensamento, aquela linha de **pensamento marxista**. Hoje, a grande maioria dos jovens que chega às universidades só está preocupada com **feminismo**, com coisas que estão ligadas a uma **agenda socialista**. Eles não estão nem um pouco preparados com o mercado de trabalho. Está uma tristeza ver o que aconteceu com a educação brasileira (Grifos meus).

Observa-se, em destaque, as principais questões que, de fato, motivaram proposições do referido PL e mobilizaram ações do Movimento que este representa: “ideologia de gênero”, “pensamento marxista”, “feminismo”, “agenda socialista”. Um projeto que afirma defender o pluralismo de ideias, mas ao mesmo tempo nega a presença de parte delas na escola e o silêncio dos sujeitos que a representam não é evidentemente democrático como afirma ser. Embora, na justificativa, aparente defender uma educação democrática e laica, observando o perfil daqueles que protocolam os projetos e os grupos a eles vinculados, verificamos que, em sua maioria são grupos religiosos cristãos (evangélicos e católicos) claramente incomodados com a abordagem da diversidade (religiosa, cultural, sexual) abordada em sala de aula. Estas temáticas ganharam espaço no currículo escolar brasileiro a partir de demandas dos próprios movimentos sociais¹⁹ que acusavam este de silenciar culturas e sujeitos e, com isto, contribuir para a reprodução de estereótipos e preconceitos.

Importante observar que preocupação em defender os princípios morais e religiosos que organizam “certas” famílias coloca em questionamento a atuação docente, sua “neutralidade” diante de determinados temas, acusando-o de manipular o conteúdo, de incitar e constranger alunos, de “dizer aos

18 Disponível em: <Página: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/doutrina-cao-nao-precisa-de-evidencia-cientifica-os-fatos-saomaiiores-Provas>>. Acessado em 10/11/2019

19 Refiro-me aqui, por exemplo, as leis 10639/03 e a lei 116454/08 que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral”. A lei teria por objetivo não apenas garantir direitos e liberdades mas de proteger o estudante do professor “doutrinador”, que manipula e explora politicamente os estudantes, criando condições para que estes pratiquem e sofram o “*bullying* político e ideológico”. Os professores estariam cometendo o “abuso na liberdade de ensinar”, garantido pela LDBEN.

A liberdade de aprender defendida confronta-se com o pluralismo cerceado pelo “direito” dos pais de não terem suas “convicções” violadas pelo currículo. Deste modo, o “pluralismo de ideias” restringe-se àqueles defendidos por cada família, algo que, ainda que considerado correto, seria impraticável. A escola abriga sujeitos oriundos de famílias diversas com concepções igualmente diversas. Embora fale em “Escola sem Partido”, o projeto representa grupos específicos e “toma partido”, defendendo seus interesses, opiniões e convicções políticas, morais, religiosas e ideológicas.

O PL nº 502/2019 – Escola sem Mordação

Protocolado pela deputada Talíria Petrone, o PL nº 502/2019, aperfeiçoa a proposta do PL nº 6.005/2016 (Escola Livre) e segue na defesa da liberdade de expressão, do pluralismo de ideias, da diversidade, da laicidade, dos direitos humanos, da gratuidade do ensino público, da gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação e dos grêmios estudantis. Deste modo, o projeto objetiva contrapor-se ao ESP entendendo que estes elementos estariam prejudicados se instituído o referido programa, reafirmando os princípios constitucionais, do artigo 206 (CF 88).

Enquanto o texto do projeto ESP proíbe a “doutrinação”, este proíbe a censura:

São vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades da Federação, as práticas de quaisquer tipos de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os princípios democráticos e os direitos e garantias fundamentais estabelecidos na presente Lei, na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

Observa-se, deste modo, que a prioridade desta proposta é a garantia da liberdade, da pluralidade e do respeito aos direitos humanos já determinada em legislações anteriores, como a CF e os tratados internacionais. A defesa do espaço democrático subjaz cada um desses princípios, entendendo que estes encontram-se ameaçados pelas propostas do ESP. Quanto a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, defendida pelo ESP, e a necessidade de apresentar as principais versões sobre o tema “de forma justa”, a deputada Talíria Petrone ressalta que

Apesar de isso estar escrito no texto do Escola Sem partido, o projeto proíbe algumas vezes ou mesmo interdita o debate de gênero, por exemplo, dizendo que é um debate da família. Na argumentação do Escola Sem Partido, falar de racismo não implica falar sobre a escravidão. O que esse projeto propõe é perseguir ideologias do campo democrático. Esse trecho em destaque de neutralidade política, ideológica e religiosa não reflete o que é o projeto como um todo. Embora receba o nome ‘Escola Sem Partido’, o projeto toma parte, tem lado, o da manutenção das desigualdades históricas do Brasil, quando não permite, por exemplo, à escola discutir homofobia, feminicídio ou mesmo contextualizar o processo histórico-político do país.²⁰

Percebe-se como a “liberdade” defendida nas duas propostas baseiam-se em concepções distintas de liberdade e como estas interferem no processo educativo, mais especificamente em relação ao ensino de história articulado às análises políticas e sociais. Quando a defesa da liberdade de expressão, faz-se uma ressalva, no Art. 3º parágrafo 2:

As liberdades de expressão e manifestação serão garantidas a docentes e estudantes, permitindo-se o conhecimento de diferentes pontos de vista e o debate democrático e respeitoso de ideias e visões de mundo, sem confundir liberdade de expressão e manifestação do pensamento com preconceito, discriminação e/ou discursos de ódio.

O PL em questão não aborda, em nenhum de seus artigos, a “doutrinação ideológica” de que o ESP alega haver nas escolas brasileiras. Para Talíria Petrone é uma “falácia, uma invenção que dialoga com o pensamento conservador, de um Brasil que ainda não encerrou sua colonização”²¹. No tocante a polêmica sobre a “ideologia de gênero”, combatida pelo ESP, a deputada esclarece, em entrevista que a escola precisa discutir sobre a sexualidade, respeitando as escolhas individuais. A gravação de aulas, sem o consentimento de quem está sendo filmado, fica proibida.

Considerações Finais

No palco da disputa entre estes grupos observa-se uma disputa de narrativas. Discursos que se contrapõem quanto ao papel da escola, da família, e, principalmente, quanto ao que é pluralidade, liberdade, direito dos estudantes, dos pais e dos professores. Nas narrativas construídas sobre esse espaço apresentam-se discordâncias quanto a existência ou não de uma suposta doutrinação por parte dos professores, tendo como desdobramento dessa acusação, o pressuposto de que esse professor precisa estar sob vigilância e os estudantes “protegidos”. A defesa de estes tenham, por exemplo, o direito de “gravarem

20 <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/doutrinacao-isso-e-uma-falacia-uma-invencao-que-dialoga-com-o-pensamento>

21 Idem

as aulas” e o estímulo à denúncia de “professores doutrinadores”, os coloca em confronto, em polos opostos.

A concepção de educação, que entende o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialógica, na qual professores e estudantes estariam imbricados como partícipes, é suprimida por outra que os coloca como opostos, estudante doutrinado x professor doutrinador, vítima e algoz. A escola, como *locus* de pluralismo de ideias, também tem seu espaço dialógico reduzido a debates “permitidos” por uma concepção limitadora de escola e de educação. Temas passam a ser perseguidos por esses grupos, como as questões de gênero – rotuladas de “ideologia de gênero” –, a temática política – reduzida à “partidarismo” –, a educação sexual –, a temática africana – cercada pelo racismo inclusive religioso. O conservadorismo e o fundamentalismo religioso são componentes visíveis no rechaço a determinados temas, buscando invisibilizar *não apenas temáticas mas negar a existência do outro. Nesse sentido, compromete-se não apenas a execução de um currículo plural e o caráter plural da educação, mas a própria perspectiva de defesa dos direitos humanos quando não se reconhece e legitima determinados sujeitos, grupos e culturas.*

A diversidade, própria da relação humana, é, nessa perspectiva, também limitada ao que deve ou não deve “existir” na escola. O papel da diferença e tensionalidade intrínsecas às relações estabelecidas no âmbito escolar é enquadrado numa concepção que limita o entendimento da educação numa perspectiva dialógica. Nesse sentido, reduzir de forma simplista, aquilo que o estudante se tornará, apenas a partir da relação que este estabelece com o professor, desconsiderando tantas outras relações intrínsecas ao dialogismo, é uma forma de eliminar a complexidade dos processos e conteúdos relacionais e comunicacionais envolvidos na constituição desses sujeitos. Por outro lado, desconsidera-se, igualmente, o professor como sujeito em constituição nessa relação, igualmente implicado pelo dialogismo, igualmente modificado pelas relações e contexto nos quais está inserido.

Pode-se afirmar que há um conflito potencializado entre grupos que divergem em torno do que se compreende por liberdade, nos propósitos que os movem, nos seus afetos e valores. Mas se dados conflitos são inevitáveis, posto que interesses diversos circundam o ambiente escolar e a própria sociedade, como gerir esses conflitos para que estes não tenham efeitos nefastos na educação? Parto do pressuposto que a disputa atual, embora compreensível, pois inserida numa sociedade polarizada, entre grupos conservadores e progressistas, traz sérios danos para a educação escolar brasileira. Esta vinha apresentando avanços significativos, em termos curriculares, na inserção de temas historicamente invisibilizados, no avanço da discussão sobre a necessidade de uma educação voltada para a defesa dos direitos humanos e para uma cultura de paz. Entendendo esta última não apenas como uma busca pela convivência pacífica, mas por comportar no ambiente escolar uma diversidade e os conflitos inerentes a esta, respeitando a humanidade do outro, sua cultura, sua herança histórica, sua diferença. Se a diversidade de interesses que

circundam o campo educacional é compreensível, o desrespeito a estes valores, conquistados a duras penas é inadmissível.

É possível olhar para esse cenário não apenas como uma guerra que pode trazer retrocessos. Numa perspectiva intercultural, como assinala Vera Candau (2011), o conflito torna-se potencial de aprendizagem para todos os envolvidos. É a mesma autora que ressalta como as diferenças culturais- étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras- desafiam visões e práticas arraigadas no cotidiano escolar.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

A preocupação com as diferenças culturais, que ganhou força e espaço no âmbito escolar, é questionada por discursos que reagem contra este avanço, dentre eles, o do movimento ESP. Estes, embora assinalem a defesa de uma escola plural, buscam silenciar vozes, saberes e histórias invisibilizadas por uma base eurocêntrica que ainda domina o currículo escolar brasileiro. As diferenças, entretanto, estão lá, no espaço escolar, e gritam. As tentativas de silenciá-las serão recorrentes. Estas porém terão sempre que lidar com as vozes plurais que insurgem contra esse silenciamento.

Referências

CANAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, 11, pp. 240-255, 2011.

EDUCATIVA, A. **A ideologia do Movimento Escola sem Partido. 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GOETHE, I. **Descolonizando o Conhecimento. Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba..** 2016. Acesso em 18 de junho de 2018, disponível em <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>

GROSGOUEL, R. Para Descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e comlonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, pp. 115-147, 2008.

MOURA, F. P. **“Escola sem Partido”:** Relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PENNA, F. O ódio aos professores. **Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.) A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.**, pp. 93-100, 2016.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento:

Justificando, 2017.

SALGADO, J. M., & FERREIRA, T. B. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. Em: A. M. Branco, & M. C. Oliveira, **Diversidade e Cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

A IMPRESCINDIBILIDADE DOS EDUCADORES NO COMBATE À DESIGUALDADE DE GÊNERO COM O ESTUDO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Eduarda Enne Mendes Ribeiro

Bacharelada em Direito pela Universidade Estadual de Minas Gerais - Unidade Frutal

Resumo:

A igualdade de gênero é um direito humano fundamental, entretanto, a desigualdade entre homens e mulheres ainda é uma problemática a ser enfrentada tanto pelo Estado brasileiro como pela sociedade é apresentado como solução o estudo dos direitos humanos no ensino básico brasileiro. O presente artigo visa expor a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Assim, o objetivo central deste trabalho é analisar indispensabilidade de profissionais da área da educação básica na constante batalha a fim de dirimir a desigualdade de gênero no contexto social brasileiro. Outrossim, busca-se apresentar, um estudo breve sobre os direitos humanos, apontar a desigualdade de gênero, enaltecer a função dos educadores, especificamente, na contribuição de combater a desigualdade de gênero, ao ensinar direitos humanos, fomentando a justiça social.

Palavras-chave: Desigualdade de gênero; Direitos humanos; Educação básica brasileira.

Introdução

Os Direitos Humanos são direitos fundamentais inerentes a todo ser humano, como o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, entre outros. Todavia ao observar o mundo moderno são perceptíveis várias disparidades como a desigualdade de gênero, o racismo, a discriminação por religião entre muitas outras. A Educação em Direitos humanos pode ser um instrumento para transformar essa realidade, sendo a educação um meio para que o indivíduo reconheça a si como um agente dos Direitos Humanos, sendo parte ativa na criação de uma sociedade democrática.

É importante ressaltar que a educação é um direito de todos os indivíduos, deve ser assegurado a todos os cidadãos é condição essencial para o exercício da cidadania, é garantida pela Constituição Federal Brasileira de 1998. As instituições de ensino devem se preocupar não apenas com conteúdos de alfabetização, mas também com a formação de personalidade e caráter dos indivíduos.

A Educação em Direitos Humanos promove o respeito entre os indivíduos, engloba não somente a participação dos profissionais de ensino assim como a sociedade civil como um todo. Busca-se a formação ética, crítica e política da pessoa, para que o indivíduo desenvolva um juízo de valores capazes de defender os interesses da sociedade.

A igualdade de gênero é um direito humano fundamental, assim classificado pela UNESCO, assegurado pela Declaração Universal de Direitos Humanos, bem como pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Entretanto, a desigualdade de gênero ainda é visivelmente presente no Estado brasileiro assim como na sociedade.

Nesse contexto, o Estado brasileiro possui o dever de universalizar o acesso à educação de qualidade a todos os seus cidadãos, visto que a educação é entendida como um direito humano essencial e por meio dela, os demais direitos humanos podem ser ensinados e garantidos.

Breve estudo dos D. H.

Inicialmente é preciso ressaltar que os direitos humanos são fruto de uma história de lutas, revoluções e movimentos sociais, são mais do que meros direitos do homem são valores que orientam o direito, a sociedade e até mesmo a implementação de políticas públicas. Os Direitos Humanos surgem com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, época em que o mundo estava abalado devido aos horrores vividos em duas guerras mundiais, e aos regimes liberticidas e totalitários. Os Direitos humanos surgem em um contexto em que os líderes políticos das grandes potências criam a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a paz entre as nações.

O primeiro artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos dispõe: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Esse artigo reafirma o caráter natural dos Direitos Humanos e se estende a diversos direitos como o de liberdade, civis, políticos, direito de igualdade e até mesmo os direitos culturais.

Os direitos humanos nascem de uma reflexão, são uma instância crítica e política do Direito, renovando assim a face do Direito de forma que há uma busca constante na garantia destes. O Estado brasileiro afirma os direitos humanos como universais e para sua efetivação, as políticas públicas precisam considerá-los para construir uma sociedade baseada nos princípios de igual-

dade de oportunidade, igualdade de gênero, respeito à diversidade e equidade entre os cidadãos para a consolidação de uma cultura democrática.

Estudo da desigualdade de gênero histórica (Desigualdade formal e material)

O princípio da igualdade é considerado um dos fundamentos da democracia e também de diversos ordenamentos jurídicos como a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal de Direitos Humanos, dentre outros. A Constituição Federal Brasileira de 1988 também versa sobre a igualdade em seu artigo 5º, I, o qual discorre sobre a igualdade entre os sexos, esse artigo assegura a igualdade perante a lei de ambos os gêneros e a igualdade de direitos e obrigações.

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;

Entretanto, essa igualdade de gênero não é concreta embora esteja prevista na Constituição Federal, a desigualdade ainda está inserida na realidade do povo brasileiro, essa discriminação pode ser encontrada principalmente no âmbito profissional, segundo índices obtidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) as mulheres com ensino superior que recebem 63% menos que os homens exercendo as mesmas funções.

É preciso ressaltar também que a maternidade, assim como no século XX foi um dos impeditivos para o mercado de trabalho, as mulheres na atualidade ainda enfrentam o mesmo desafio, estima-se que 28% de mulheres deixam o mercado de trabalho, contra 5% dos homens.

Nesse contexto é preciso destacar que a igualdade prevista na CF/88 pode ser definida como igualdade formal, ou seja, todos devem ser tratados igualmente, sem qualquer distinção de tratamento entre os cidadãos. Entretanto, a igualdade formal favorece apenas uma parcela da sociedade visto que as minorias e os grupos desfavorecidos não gozam das mesmas oportunidades. Já a igualdade material busca pela igualdade real, ou seja, tratar de forma desigual indivíduos que encontram-se em condições desiguais, dessa maneira todos os cidadãos teriam a oportunidade de alcançar as mesmas coisas.

A desigualdade de gênero é histórica, a inserção da mulher no mercado de trabalho foi uma conquista e até mesmo uma forma de combate a essa desigualdade, a qual historicamente, teve enorme relevância da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as classes femininas ocuparam os postos de trabalho que até o momento eram exclusivamente masculinos. Entretanto, ainda existe uma grande dificuldade de igualar as oportunidades profissionais entre ho-

mens e mulheres, de modo que é necessário que exista a igualdade material entre os gêneros, podendo a mulher, assim ser ter os mesmos direitos e oportunidades que os homens.

Estudo dos D. H. no ensino básico brasileiro

A Educação em Direitos Humanos no Brasil foi implantada na década de 1980, nessa época a organização Rede Brasileira de Educação de Direitos Humanos (EDH), fundada em 1995, ganhou visibilidade e tinha como finalidade reunir indivíduos e entidades que desenvolviam essa temática no país. A Rede desenvolveu diversas atividades, entre elas o Primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e do Seminário de Educadores em Direitos Humanos, dessa forma tornou-se responsável por promover pesquisa e divulgar materiais pedagógicos sobre EDH.

Em julho de 2003 o Brasil oficializou a Educação de Direitos humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), o qual elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) com o intuito de incentivar o debate acerca da importância dos direitos humanos para a formação da cidadania. O plano tem como objetivo contribuir para construção de uma sociedade que possui como um de seus fundamentos o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana envolvendo tanto a sociedade como o governo.

O estudo sobre direitos humanos deve identificar os problemas e procurar mudar atitudes e valores, combatendo situações em que existam violações dos direitos humanos, sendo assim é necessário para a transformação da realidade de uma sociedade, buscando um mundo melhor e mais justo para todos os cidadãos. Nesse processo de conhecimento sobre os direitos humanos é que surge uma possibilidade de transformação da realidade, é uma forma de preparar os indivíduos a desenvolverem uma sociedade mais democrática.

A Educação em Direitos Humanos busca difundir conhecimentos que possibilitem uma vivência solidária entre os cidadãos e, o exercício da cidadania e da democracia. A definição da Educação em Direitos Humanos é definida pelo PNEDH como:

(...) um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defe-

sa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a Educação em Direitos Humanos é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento da sociedade assim como o combate a desigualdade de gênero ao promover o respeito entre os indivíduos e a participação social.

Valorização dos profissionais na educação na promoção dos DH e diversidade

A Educação em Direitos Humanos contribui para o desenvolvimento da sociedade, é uma forma de diminuir as disparidades sociais e contribuir para a criação de um cenário humanístico. A escola é um ambiente de aprendizagem e um ambiente de convivência entre os indivíduos, é essencial que exista o respeito ao próximo e a aceitação da diversidade.

É possível afirmar que a educação quando aplicada em prol da sociedade é indispensável para o desenvolvimento, sendo capaz de transformar vidas. Nesse contexto, os educadores são o ponto de partida para disseminação dos direitos humanos, uma vez que participam da formação dos educandos e devem ensinar aos educandos que eles são agentes dos direitos humanos.

Os profissionais da educação devem ser instruídos acerca do respeito aos Direitos humanos para que a partir desse conhecimento seja possível analisar criticamente a realidade da sociedade e das escolas, podendo assim identificar oportunidades para a aplicação desses princípios. O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores

A garantia à educação básica pública e gratuita é uma forma de estruturar a Educação em Direitos Humanos, aumentando o acesso à informação e consequentemente, ampliando a busca desses direitos. É importante que na educação em Direitos Humanos o cotidiano seja a referência, para que possa ser analisado e modificado.

Os educadores são parte indispensável da educação em direitos humanos, visto que podem articular diferentes áreas do conhecimento com a realidade, analisando os problemas sociais de maneira crítica e inovadora. É preciso que os futuros cidadãos reconheçam a importância da educação e a necessidade de educadores preparados para a criação de uma sociedade mais justa.

A educação em direitos humanos compreende as seguintes etapas: sensibilização, problematização, construção coletiva da interdisciplinaridade, acompanhamento sistemático do processo nas escolas e formação permanente de professores. Os educandos devem traba-

lhar nos temas da conceituação e do histórico dos direitos humanos, relacionando-os sempre com os problemas locais da comunidade e da nação (FESTER *apud* BETO, 1998, p. 53).

Os membros da comunidade escolar possuem um potencial criativo, e o ensinamento dos direitos humanos é uma forma de dar a oportunidade aos professores e alunos de refletir sobre questões relacionadas à sociedade que os cerca, de forma que a desigualdade de gênero e outras formas de discriminação sejam discutidas e determinados como contrários a uma cultura que busca o respeito aos direitos humanos.

A educação através do DH combatendo a desigualdade de gênero

A educação em Direitos Humanos é um instrumento que pode ser usado para recriar valores, tornando a sociedade mais humana, justa e consciente da existência das diferentes “verdades” sobre igualdade, justiça, liberdade sendo assim torna o indivíduo capaz de reconhecer situações em que os direitos humanos são violados.

Diante disso, é possível afirmar que esse instrumento utilizado da maneira correta tem o potencial de promover o conhecimento para a prevenção das violações desses direitos. A maneira de tornar a educação um instrumento eficaz para a promoção desses direitos é desenvolver inserir no Projeto Político-Pedagógico da escola ações participativas que buscam desenvolver valores como a paz, a justiça, o respeito e a solidariedade. É importante ressaltar que toda comunidade escolar é parte ativa desse processo, tornando assim a efetividade do ensino dos direitos humanos de responsabilidade coletiva.

No Brasil, a ONU lançou uma iniciativa denominada “O Valente não é Violento” na Bahia como forma de combater as desigualdades de gênero por meio da formação escolar, programas pedagógicos como esse contribuem para a promoção da igualdade de gênero mostrando que a educação é uma maneira eficiente para o combate a desigualdade de gênero. Esse programa foi implementado como forma de conscientizar meninos e meninas do direito das mulheres de viverem sem violência.

Segundo Abraham Magendzo, professor da Universidade do Chile, a educação em Direitos Humanos tem o intuito de investigar a articulação de diversos conteúdos e o desenvolvimento moral, intelectual e afetivo de um indivíduo.

A avaliação da Educação em Direitos Humanos nos desafia a pensar como e em que momento reunir a informação que nos permitirá construir aquela apreciação ou juízo. Pois, se a formação em direitos humanos compromete o âmbito afetivo, intelectual, moral e cívico é eminentemente um processo continuado e lento. Muitas vezes incluso não linear (MAGENDZO, 2005, p. 1).

Os projetos político-pedagógicos são capazes de contribuir para a lei-

tura crítica do mundo, sendo assim é uma maneira de combater preconceitos e desigualdades formando cidadãos que tenham como foco temáticas como solidariedade, compaixão e justiça.

Os estudos de Direitos Humanos podem ser inseridos na Literatura, disciplina indispensável no ensino básico brasileiro, visto que ambos tratam de relações interpessoais. No que se trata no estudo dos Direitos Humanos para o combate a desigualdade de gênero poderia ser usada a obra “Perto do coração selvagem” de Clarice Lispector, o qual a protagonista mulher e criança, é tratada como um símbolo do mal tentando os valores do mundo adulto e masculino para o mundo dos prazeres. A análise de obras como essa, é capaz de ampliar a visão dos cidadãos de forma que compreendam de maneira mais humana a realidade que lhes é imposta e em que vivem, sendo assim capazes de discernir o que pode ou não ferir a dignidade humana.

Conclusão

A ideia de direitos humanos nasce de uma reflexão, com uma perspectiva futura de garantia e preservação da dignidade humana, renovaram a face do Direito ao buscarem a harmonização dos direitos sociais, econômicos, culturais, das liberdades e garantias, são a instância crítica do Direito.

O objetivo da educação em direitos humanos é a orientação crítica em relação a diferentes práticas sociais com a constante busca de uma ordem social mais justa, se fundamenta universalidade do princípio da dignidade da pessoa humana inerente a todo ser humano.

Nessa concepção os educadores são essenciais para a promoção desses direitos, devem colocar os educandos no centro da metodologia de ensino criando assim uma concepção crítica da educação e da sociedade. O educador deve ter consciência da importância dos estudos dos direitos humanos, assim como o ensino deles deve estar no projeto político-pedagógico, a escola é um espaço social no qual deve ser colocado em prática a vivência desses direitos.

A escola ideal é aquela que propicia aos professores e alunos viverem os valores fundamentais como o respeito, permite que haja o desenvolvimento da análise crítica dos problemas sociais, contribuindo assim para formação da cidadania. O estudo de direitos humanos deve ser inserido de forma geral em toda grade curricular escolar, de modo que o indivíduo tenha acesso a informações e compreensão do mundo a sua volta sendo instruído a desenvolver o senso crítico.

Cabe à escola e conseqüentemente, aos educadores dar a possibilidade dos alunos refletirem sobre o ambiente que os cerca, o qual estão presentes diferentes formas de discriminação como o racismo, a desigualdade de gênero, a discriminação religiosa entre outras. De modo que os educandos sejam capazes de discutir criticamente essa realidade e o mais importante, tornando-os capazes de mudar situações contrárias aos direitos humanos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **Todos os homens são mortais**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1946.

BETO, Frei. Educação em direitos humanos. ALENCAR, Chico. **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 91 de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mai. 2019.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3)/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério

da Justiça, UNESCO, 2006. 56 p.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

MAGENDZO, Abraham K. Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación en Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: 2002.

_____. Educación en Derechos Humanos. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. Ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Coimbra, junho 1997.

PIOVESAN, Flávia. **Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil>. Acesso em: 29 set. 2018.

TOSI, Giuseppe. (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2005.

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES

Vânia Gomes

Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Salto. Pós-doutorada em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo discutir a prática pedagógica e didática do ensino de direitos humanos e diversidade sexual e de gênero na disciplina de Filosofia do ensino médio e técnico. Verificamos que há na sociedade brasileira diversas crenças que relacionam a defesa dos direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero ao aumento de violência urbana e à ineficácia do sistema penal, situação que exige uma atuação específica de aprendizagem para estudantes adolescentes. Temos por hipóteses que: 1) o estudo direto do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos; bem como a distinção entre a esfera de relação entre a cidadania e o Estado, e a esfera da relação do Estado com a pessoa humana, para além das relações de cidadania, permitem aos adolescentes compreender que os diversos direitos, em seus respectivos escopos, atuam para prevenir a violência; 2) o estudo dos fundamentos éticos e antropológicos e das categorias científicas originadas da biologia, da psicologia e da sociologia, permitem aos adolescentes uma melhor compreensão de si mesmos, ante pessoas que se aproximam de uma vivência adulta da sexualidade, bem como uma melhor compreensão das relações de diversidade sexual e de gênero no âmbito da sociedade. A metodologia de pesquisa consiste no estudo e relato de caso da experiência de nove anos da discussão de direitos humanos e, especificamente, a discussão da diversidade sexual e de gênero, nas classes de segundo e terceiro ano de ensino médio e técnico de uma escola pública brasileira. A proposta curricular se inicia por fundamentos filosóficos de ética e de política e retoma da sociologia, da biologia e da psicologia as categorias fundamentais de morfologia sexual, representação e norma cultural, orientação sexual e incongruência de gênero para discutir a diversidade de condições humanas relativas à vivência de gênero e da sexualidade, numa necessária abordagem inter e transdisciplinar. O estudo direto da Declaração

Universal de Direitos Humanos se mostra como experiência pedagógica motivadora, desmistificando concepções equívocas e errôneas sobre o objeto desses direitos. O uso de recursos em vídeo, com documentários que dão voz aos sujeitos de diferentes condições sociais, de vulnerabilidade da dignidade humana e de diversidade sexual e de gênero, se apresenta como decisivo para a compreensão e empatia dos adolescentes com vivências diversas, evidenciando que a visibilidade dos grupos vulneráveis é educativa, pois podem ser ouvidos e suas vivências podem ser compartilhadas. Por meio desse processo pedagógico, os adolescentes desenvolvem a tolerância e a convivência positiva com as diversas condições humanas, de modo a transformar os direitos humanos em uma prática social.

Palavras-chave: Direitos humanos; Diversidade de gênero; Filosofia; Educação básica.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a prática pedagógica e didática do ensino de direitos humanos e diversidade sexual e de gênero na disciplina de Filosofia do ensino médio e técnico, a partir de dois documentos fundamentais: a Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU (1948) e os Princípios de Yogyakarta do painel de especialistas da ONU (2006).

Para além das obrigações legais de inserção da discussão dos Direitos Humanos na Educação Básica brasileira, verificamos a presença de diversas crenças problemáticas que relacionam a defesa dos direitos humanos e da diversidade sexual e de gênero ao aumento de violência e à ineficácia dos sistemas judiciário e penal brasileiros na prevenção e combate a essa violência.

Diante dessa situação social, entendemos ser necessária uma atuação específica de aprendizagem para estudantes adolescentes com relação à compreensão dos Direitos Humanos e do respeito às diversidades de orientação sexual e identidade de gênero, estabelecendo as hipóteses pedagógicas de que:

1) o estudo direto do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos; bem como a distinção entre a esfera de relação entre a cidadania e o Estado e a esfera da relação do Estado com a pessoa humana, para além das relações de cidadania, permitem aos adolescentes compreender que os diversos direitos, em seus respectivos escopos, atuam para prevenir a violência;

2) o estudo dos fundamentos éticos e antropológicos e das categorias científicas originadas da biologia, da psicologia e da sociologia, permitem aos adolescentes uma melhor compreensão de si mesmos, como pessoas que se aproximam de uma vivência adulta da sexualidade, bem como uma melhor compreensão das relações de diversidade sexual e de gênero no âmbito da sociedade.

Adotamos por metodologia o relato de caso da experiência de nove

anos da discussão de ética e direitos humanos e, especificamente, a discussão da diversidade sexual e de gênero, nas turmas de segundo e terceiro anos de ensino médio e técnico de uma escola pública brasileira, em que o ensino técnico é integrado ao ensino médio.

Situação da Educação em Direitos Humanos no Brasil

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tornou-se mais claro o compromisso do Brasil com a Educação para os Direitos Humanos, com a elaboração de diversas normas e diretrizes, entre as quais destacamos:

- o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007);
- as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013);
- a Resolução CNE/CP Nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012);
- a Resolução CNE/CEB Nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (Brasil, 2018).

De modo sucinto, o conjunto normativo se fundamenta na tese de que a educação para a convivência e participação no Estado Democrático de Direito só é possível a partir de uma educação para a vivência dos Direitos Humanos em todas as esferas de convivência: da microsfera do cotidiano à macrosfera da humanidade. Essa tese está em consonância com os princípios estabelecidos para a República Federativa pela Constituição, que situam nos seus fundamentos a defesa dos Direitos Humanos.

Situação da Educação para a Sexualidade no Brasil

Se, por um lado, o conjunto normativo da educação brasileira adota um posicionamento bastante aparente com respeito aos Direitos Humanos, por outro lado apresenta maior dificuldade em orientar a educação para a vivência da sexualidade e para o respeito às diversidades de vivência da sexualidade e de gênero na sociedade brasileira.

Desse modo, se em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais propunham a discussão do tema orientação sexual e, dentro desse tema, o tema das relações de gênero, como temas transversais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998), o que se viu dos anos seguintes até a atualidade foram polêmicas, controvérsias e debates e, mesmo, tentativas de proibição de ensino sobre gênero e sexualidade nas esferas municipais de educação e decisão sobre a inconstitucionalidade dessa proibição.

Para além do intenso debate sobre a educação para a vivência sadia da sexualidade, o que se viu foi um crescente apagamento da orientação sexual dos temas transversais e contemporâneos, bem como o silêncio sobre a dis-

cussão das relações de gênero, mesmo que se desse sob a perspectiva conservadora de valores hegemônicos na cultura brasileira.

Crenças presentes na sociedade brasileira

Uma aproximação sobre a construção de polêmicas sobre estudos a respeito dos direitos humanos e a respeito da sexualidade humana na educação básica e, mais especificamente, no ensino médio, deve considerar algumas crenças presentes na sociedade brasileira sobre esses temas.

Entendemos por *crença*, uma convicção que carece de fundamento racional e também carece de uma proposta explícita da posição que se quer defender. Nesse sentido, *crença* se distingue de *fé*, pois, enquanto a crença permanece tácita e, muitas vezes, inconsciente e fundada no que parece óbvio ou senso comum, a *fé* é sempre explícita, afirmada por meio de um dogma e de uma proposição clara a respeito do que entende ser verdade, ainda que careça de fundamento racional e se estabeleça por convicção ou sentimento explícitos.

Feita essa distinção, vamos destacar algumas crenças presentes na sociedade brasileira:

a) Confusão entre Direito Penal e Direitos Humanos

Expressa pela afirmação de que “direitos humanos são direitos de bandidos”, essa crença se baseia no fato de que o sistema judiciário e penal brasileiro é reconhecido pela mídia e por boa parte da população como um sistema de impunidade. A narrativa dessa impunidade se refere à flexibilidade com que as penas de privação de liberdade são reduzidas – o que se refere ao escopo do Direito Penal Brasileiro – mas que, sob um exame mais próximo, contém a crença de que, mesmo o Direito Penal é um direito de *vingança* da sociedade sobre quem comete o crime.

Deste modo, confluem a ocultação da ineficiência do Estado – que promove, contraditoriamente, um modelo penal que privilegia as penas restritivas de liberdade, ao mesmo tempo em que promove um relaxamento penal em virtude dos custos do encarceramento crescente da população – e a acusação de um elemento externo, desvinculado do Estado, qual seja, a instituição dos Direitos Humanos, como o responsável pela impunidade, quando, na verdade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se posiciona, explicitamente, em favor do direito de reparação às vítimas de violência, do devido processo legal aos acusados e na impossibilidade de usar o conjunto dos direitos humanos para subtrair-se à justa pena.

b) Confusão entre Gênero e Morfologia Sexual.

Expressa pela afirmação de que “menino nasce menino e menina nasce menina”, que por sua própria fórmula já privilegia o gênero dito masculino, colocando-o em primeiro lugar, também expressa o apagamento das condições ditas intersexo, para naturalizar o que não é natural, mas apenas o naturalmente mais frequente: a presença de duas morfologias sexuais mais comuns, sendo a mais frequente a feminina e, em seguida, a masculina.

As relações de gênero aparecem assim, marcadas por um desejo de determinismo biológico ou, se preferirem, um essencialismo que se concretiza na biologia: o corpo feminino confere um destino necessário à mulher, como evidência do que lhe reserva esse mesmo destino. De igual modo, o homem possui um destino de privilégios dentro da sociedade patriarcal.

Deste modo, as diferentes morfologias sexuais humanas, que são bem mais do que duas, dadas as diferentes condições intersexo, começam a possuir destinos culturais que são artificialmente naturalizados.

c) Identidade de Gênero e Orientação sexual.

A crença de que o papel desempenhado no ato sexual seja o elemento distintivo da orientação sexual e da identidade de gênero provoca grande confusão na compreensão da diversidade sexual, a ponto de pessoas de sexo masculino que atuam sempre numa postura ativa no ato sexual com pessoas de mesmo sexo não conseguirem se identificar como homoafetivas, mesmo que seus parceiros sejam constantemente do mesmo gênero.

A compreensão de que a identidade de gênero é uma vivência inicialmente interior à pessoa, de como ela se relaciona com seu corpo e como ela o vincula ou desvincula das normas culturais de gênero se sua sociedade e, portanto, uma expressão que ela constrói a partir de seu repertório cultural acaba por ser uma descoberta facilitadora para as pessoas que vivem em congruência entre seu corpo e as normas de gênero de sua cultura, para compreender as pessoas que vivem a condição de incongruência de gênero.

Por outro lado, a compreensão de que a orientação sexual se refere ao gênero de preferência para os parceiros ou companheiros de relacionamentos afetivos e íntimos e, portanto, uma condição relacional, para além de papéis desempenhados no ato sexual, também possui uma característica facilitadora para a compreensão da diversidade de orientação sexual.

Contexto da Prática

Nossa atuação se dá numa escola pública federal, junto aos alunos do ensino técnico integrado ao médio dos cursos de automação e informática, na cidade de Salto-SP.

Pelas características da escola, a população de alunos é composta de forma socialmente heterogênea, tanto no que diz respeito à procedência escolar – de escolas públicas e privadas – como de procedência econômica – com diferentes perfis sociais e de renda familiar.

Os alunos possuem aulas de filosofia nos três anos de curso sendo:

- uma aula de cinquenta minutos no primeiro ano;
- duas aulas de cinquenta minutos no segundo ano;
- duas aulas de cinquenta minutos no terceiro ano.

As atividades relativas aos temas de direitos humanos e diversidade de gênero têm início no segundo ano de curso e se concluem no terceiro ano.

Precedentes curriculares

Iniciamos o segundo ano introduzindo o estudo dos temas da ética e da violência. Nessa introdução estabelecemos uma definição fenomenológica de violência como qualquer situação ou ação pela qual se despreste a dignidade humana de outrem ou de si mesmo. Deste modo, estabelecemos inicialmente uma meta negativa para a ética que é a de prevenir a violência.

A categoria de dignidade humana constitui a base do sujeito da ética, que é dotado de consciência, ou seja, uma capacidade ativa para além da capacidade reativa e emocional da indignação moral. Sendo capaz de planejar e realizar uma ação que tanto pode promover como negar a dignidade humana, o sujeito ético tem por características a vontade e a liberdade que lhe permitem decidir, bem como a racionalidade e a discursividade, que lhe permitem prever e justificar a realização e as consequências de suas ações, emergindo pôr fim a responsabilidade, pela qual ele colhe méritos ou as consequências negativas de suas ações.

Esses princípios de ética pessoal são ampliados pela discussão da ética social em política, em que as relações de violência ultrapassam o âmbito das relações interpessoais e passam a ser vivenciadas por coletivos, grupos sociais e, finalmente, nas relações entre a pessoa e o Estado.

Com isso, passamos também às relações do Estado com a pessoa: sejam aquelas que instituem o Estado por meio de uma sociedade política – os cidadãos – sejam aquelas que, por alguma condição social ou histórica, têm que se relacionar com um Estado embora não participem de sua instituição política, a relação entre a pessoa humana e o Estado, hoje regulada pelos Direitos Humanos.

Práticas Pedagógicas: 2.o ano

Na discussão específica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciamos pelo contexto histórico da declaração, elaborada após o final da Segunda Guerra Mundial, num esforço para evitar que as violências cometidas de parte a parte naquele conflito viessem a se repetir. Destacamos que a Declaração Universal se confunde com a própria criação da ONU e enfatizamos o papel que o Estado brasileiro teve naquele contexto, a ponto de, até hoje, o discurso inaugural da Assembleia Anual da ONU estar reservado ao presidente do Brasil, entre outros motivos, por ter sido o único país latino-americano a atuar efetivamente nas operações de guerra na Europa, bem como ter atuado ativamente pela criação da ONU como instrumento de paz.

Realizamos então uma leitura completa, comentada e discutida em classe sobre a declaração, de modo a relacioná-la ao cotidiano, ao universo político das relações entre pessoa e Estado e à relação dos direitos humanos com os demais tipos de direitos, a saber: civis, políticos, sociais, coletivos e difusos.

A pedido de estudantes e de alguns de seus familiares, disponibilizamos também uma sequência de vídeos com a versão lida e comentada da declara-

ção por meio de um canal do Youtube (GOMES, 2016).

Práticas Pedagógicas 3.o ano

Ao chegar ao terceiro ano, faz-se necessária uma revisão dos estudos de sexualidade humana, pois os alunos estão prestes a concluir a educação básica, completar dezoito anos e iniciar a vida adulta, para a qual muitos tem o projeto de constituir família, com filhos para educar.

O currículo proposto discute elementos de sexualidade humana, com um breve histórico e introdução a algumas categorias básicas da psicologia e psicanálise, distinguindo principalmente a visão restrita de sexualidade – fundada na finalidade reprodutiva – e a visão ampliada de sexualidade, fundada na aprendizagem do prazer que, entre outras finalidades, também atende às vantagens reprodutivas de espécie.

Em seguida, passamos aos elementos básicos dos Princípios de Yogyakarta (ONU, 2006), com respeito à identidade de gênero e orientação sexual, estabelecendo a distinção entre morfologia sexual, sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Em especial, tratamos dos diversos usos polissêmicos do termo “sexo”, seja no campo jurídico, biológico e do senso comum.

Para uma melhor compreensão das diferentes vivências de identidade de gênero e de orientação sexual, recorreremos ao uso de vídeos públicos em que pessoas nas diferentes condições relatam suas vivências. Por esse recurso, a dinâmica didático pedagógica confere voz a quem efetivamente possui vivência de cada condição.

A sequência segue um percurso pedagógico que vai dos aspectos biológicos e neurofisiológicos, percorre os elementos psicológicos que se apresentam nos relacionamentos duradouros e discute elementos culturais e sociais que se constituem em riscos de violência doméstica, entre outros temas, discutimos:

- discussão da dinâmica neurofisiológica de afeto e amor;
- processo de formação de vínculos de longo prazo: a família;
- psicologia das emoções e de sua relação com a tendência ao agir
- tipos de vínculos e construção da violência familiar;
- dinâmicas de convivência familiar e prática cotidiana dos Direitos Humanos

Resultados

Nos dois segmentos do curso, os estudantes relatam suas descobertas e críticas de crenças a respeito da política de direitos humanos, estabelecendo a distinção entre questões de direitos humanos e de direito penal, compreendendo que as eventuais falhas de direito penal devem encontrar sua solução no campo democrático de cobrança ao poder legislativo, por um corpo normativo que atenda às demandas sociais, ainda que estejam permeadas de ele-

mentos de direito penal como vingança de crimes e não como restauração de relações sociais.

Relatam ainda uma compreensão de que a defesa dos direitos da mulher não se refere a uma simples questão contemporânea de “mudança de costumes”, mas a um estado de violência que se consolidou por práticas culturalmente aceitas de coisificação da mulher pelo seu companheiro, a ponto de se julgar adequado ou aceitável que o companheiro elimine a vida da companheira, em algum âmbito da sociedade.

Essa compreensão se estende aos direitos coletivos de minorias de gênero e de orientação sexual não se referem a privilégios – isto é, vantagens sociais que conferem posição de poder ou hegemonia – mas de atenção a direitos básicos previstos pela Declaração Universal de Direitos Humanos, como o direito à vida, à produtividade econômica, à convivência social sadia.

A partir dessas discussões e ajustes dessas compreensões aos seus próprios conjuntos de valores, recebidos da família e das comunidades de que participam, os estudantes acabam por construir um engajamento social e político em defesa dos direitos humanos, livres de se sentirem “aprovando crimes” ou “conferindo imunidade a formas de violência”. Além disso, estabelecem um marco racional para uma revisão de valores pessoais que possam induzi-los a justificativas de violência contra pessoas ou grupos socialmente vulneráveis.

Na perspectiva docente, a cada ano aprendo novas perspectivas de aplicação e de vivência dos direitos humanos nas relações de diversidade sexual e de gênero com as turmas, na medida em que o adolescente traz seus valores familiares, em sua ampla maioria orientados à paz social, que encontram um importante aliado nos direitos humanos, quando estes são vistos para além do preconceito injustificado de que favorecem a violência.

Contrariamente ao que se ouve sobre a “violência dos adolescentes”, eles facilmente se engajam numa atitude pela paz, pela alegria, pela convivência, quando os adultos lhes dão os exemplos de valores sociais de convivência e respeito à diversidade. É o que observo nas famílias e comunidades de Salto e das cidades vizinhas, das quais procedem os estudantes, o que facilita enormemente o trabalho educacional docente, no âmbito escolar.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://shorturl.at/qstjX>. Acesso em: 24/11/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://shorturl.at/bfhiF>. Acesso em: 24/11/2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://shorturl.at/cfjvG>. Acesso em: 24/11/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. **Resolução nº 1/2012**

- Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://shorturl.at/djyP8>. Acesso em 24/11/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3/2018** – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://shorturl.at/xBFN8>. Acesso em: 24/11/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998. Disponível em: <http://shorturl.at/luwEL>. Acesso em: 24/11/2019.

GOMES, Vânia. **A declaração universal dos direitos humanos – introdução.** Disponível em: <http://shorturl.at/aqLP0> . Acesso em: 24/11/2019.

ONU. International Panel of Experts in International Human Rights Law and on Sexual Orientation and Gender Identity. **The Yogyakarta Principles.** Yogyakarta, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/35s3G3J>. Acesso em: 24/11.2019.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** ONU, 1948. Disponível em: <https://bit.ly/34fPdrz>. Acesso em: 24/11/2019.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Bruna Franceschini

Universidade de Coimbra. Doutoranda em Ciências Jurídico Filosóficas pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Portugal; Mestre em Ciências Jurídico-Políticas, com menção em Direito Constitucional, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Portugal; Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Viçosa; Advogada

Resumo:

A educação é um direito humano assente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Em que pese sua relevância para a formação do ser humano, este artigo pretende ser um recorrido histórico das diferentes abordagens que o direito à educação gozou ao longo dos anos no ordenamento jurídico brasileiro, notadamente da sua evolução constitucional até alcançar o atual entendimento positivado na Constituição Federal de 1988, ressaltando os princípios constitucionais que regem o assunto. Não obstante, é imperioso sempre correlacionar os diplomas legais com os momentos históricos em que estiveram, ou estão, inseridos. Ao partir da compreensão de que a educação se insere em um regime jurídico específico, de um direito subjetivo público, entende-se que se trata de um direito fundamental social, sendo desta forma um dos direitos econômicos, sociais e culturais, conhecido como direitos humanos de segunda geração. Ao passo que, sendo um direito fundamental é regido pela dignidade da pessoa humana, se transmuta em uma categoria de direito subjetivo (direito da pessoa), e, portanto, se reveste pelas características inerentes aos direitos fundamentais em regimes democráticos, quais sejam: universalidade, igualdade, indisponibilidade (é compulsório) e goza de natureza constitucional. Isto tudo serve de substrato para chegar à indagação final que se pretende com esse artigo: se as atuais medidas propostas pelo governo presidencial brasileiro – no que se refere a tolher as disciplinas a serem ministradas em sala de aula, sob o argumento de apelo ideológico, para citar uma medida - não ferem a constitucionalidade do direito à educação positivado no país, uma vez que pretende impossibilitar o acesso a certas matérias específicas por motivos meramente ideológicos, ferindo a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos? O contexto brasileiro está alinhado a uma realidade global de regresso à aceitação popular de partidos de extrema direita nos espaços de poder público; importa, desta forma, refletir, sobre as consequências desses tipos de medidas para a educação e de que forma, regi-

mes democráticos podem garantir o direito humano à educação em detrimento a este momento histórico.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Constituição; Direitos fundamentais; Ideologia

Introdução

O presente artigo decorre do fato da educação ser um direito humano assente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Dessa forma, pretende-se investigar brevemente como a educação foi recepcionada nas diversas constituições brasileiras ao longo do tempo. Para já demonstrar que conceitos mudam ao longo do tempo e estão demarcados em uma certa relação histórico-cultural.

Os direitos sociais, como um todo, e a educação, especificamente, mantém uma relação muito próxima às iniciativas de governantes, ou seja, é um tema de íntima conexão com os projetos de governos. Logo, acaba por se revestir de fortes conotações políticas a depender do momento histórico.

O momento atual, de proliferação de representantes políticos com pensadores conservadores pelo mundo, afeta também a política brasileira e, por conseguinte, a educação nacional.

A simpatia dos responsáveis por desenvolverem as políticas públicas de educação com concepções antidemocráticas, religiosas e militares acaba por orientar os rumos pretendidos (e muitos vezes, alcançados) no campo educacional.

Neste ínterim, reside o cerne do trabalho, uma reflexão sobre a inflexão antidemocrática proposta por estas pessoas, notadamente, pelo chefe do executivo em esfera federal atual, ao se valer, por exemplo, do apelo da ideologia para desencorajar certos assuntos dentro das salas de aulas – e todas as consequências que têm se desdobrado disto: como o cerceamento do discurso dos professores, vetar materiais escolares, questões em exames nacionais e apresentações artísticas etc.

Disposições Constitucionais Sobre a Educação

A educação no Brasil, embora, sem o merecido destaque e sem qualquer respeito pelos povos que já habitavam a região, remonta aos tempos longínquos da ocupação do território pelos portugueses. Foi desde logo matéria constitucional no tempo republicano, passando por diferentes momentos históricos. Com este escopo, o objetivo deste tópico é de demonstrar como o assunto foi tratado pelas Cartas Magnas que já regeram o país.

A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, foi omissa quanto à forma de efetivação do direito à educação.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes.

Momento decisivo, foi o Ato Adicional de 1834 que dentre as diversas alterações consagrou a vitória das forças descentralizadoras da época, afastando qualquer possibilidade de estabelecer uma unidade orgânica no sistema educacional, isto foi responsável pela impossibilidade de construir a educação pública nacional por um século (GARCIA, 2009, p. 25). O grande problema desta situação foi a omissão do poder central diante da incapacidade financeira e pedagógica das províncias em organizarem seus próprios sistemas de ensino, condenando o ensino público a uma total desorganização.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, também seguiu a linha da descentralização, perpetuando a dita impossibilidade de democratizar a educação.

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Uma disposição importante é de que o ensino deveria ser leigo nos estabelecimentos públicos (POMPEU, 2005, p. 65).

Em 1934, com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, o direito à educação foi elevado à categoria de direito subjetivo público (POMPEU, 2005, p. 68), foi, “finalmente, assegurada uma política nacional de educação, atribuindo à União a competência privativa de traçar diretrizes da educação nacional” (GARCIA, 2009, p. 28). A Carta Magna fixava um plano nacional para a educação e conselhos nacional e estaduais de educação. Vide artigos 149, 150, 151, 152, 156, 157, ilustrativamente:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, teve um caráter mais autoritário e centralista, tampouco traduzia o dever do Estado de forne-

cer à população uma educação geral, por meio de um ensino público e gratuito, optando, por outro lado, fomentar a iniciativa privada. Com efeito, houve uma tentativa de reforçar os aspectos democratizantes da educação nacional. A desconcentração é convocada para os assuntos administrativos, ao passo que no aspecto político segue-se uma orientação centralista. (Consultar os artigos 125, 128, 129, 130, 132).

Com as influências do movimento de 1930, a Constituição de 1946 propunha um sistema descentralizado administrativa e pedagogicamente e à União restava o papel de propor as linhas gerais da organização da educação nacional: *A União cabia organizar um sistema federal de ensino, sendo este de caráter supletivo, podendo estender-se a todo país nos estritos limites das deficiências locais* (GARCIA, 2009, p. 34).

Por fim, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967, manteve muito da anterior oferecendo uma maior liberdade para a iniciativa privada, substituindo gradualmente o regime de gratuidade no ensino médio e superior pelo sistema de concessão de bolsas. Foi organizada durante o regime militar, com isso mantinha a separação entre tomadas de decisões e execução das medidas, sendo mais um modelo de desconcentração (ver mais nos artigos 176 e 177).

Finalmente, em 1988, a educação passa a ser positivada como direito social no artigo 6º (São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição).

No artigo 205 fica estabelecido o direito à educação de todos e a obrigação do Estado, da família e, até, da sociedade em promovê-lo, com vistas a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a, tanto para a cidadania, como para a qualificação para o trabalho. Além de dedicar vários outros dispositivos para tratar sobre o assunto.

A garantia à educação se torna mais complexa sob o amparo da CF/88, como se nota, por exemplo com a seguinte passagem:

O direito à educação exprime, enfim, simultaneamente, uma posição jurídica subjetiva, individual e coletiva, fundamental e universal, e um dever jurídico subjetivo, igualmente individual, coletivo, fundamental e universal. E, como é próprio dos direitos fundamentais, se desdobra em diversos direitos e faculdades, de conteúdo específico e autônomo, distinguindo-se nesse conjunto entre o direito à educação e os direitos na educação (RANIERI, 2012, p. 14).

A Carta Maior de 1988 foi expressa, inclusive, ao pontuar os princípios que deveriam ser levados em conta quando da resolução de conflitos, positivamente-os em seu artigo 206, como se demonstra a seguir:

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 de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Porém, essas disposições todas pareceram se preocupar, em grande medida, com a necessidade de se comprometer com a garantia ao direito à educação, em outras palavras, com o acesso à educação. Mas não com o conteúdo da educação, com as suas linhas orientadoras de forma palpável.

A democracia e a liberdade de expressão carregam em si mesmas contrapontos difíceis de serem teorizados, quais sejam, os seus excessos acarretam suas próprias implosões. A democracia levada ao seu limite permite a manifestação no espaço público, de pessoas com ideais antidemocráticos, que se valem do sistema democrático vigente para serem eleitos legitimamente e implementarem medidas conservadoras, retrógradas e até mesmo medidas que venham a colidir, de certa forma, com a democracia.

No que se refere à liberdade de expressão, aplica-se o mesmo raciocínio. O direito à liberdade de expressão, quando levado às últimas consequências, pode traduzir a disseminação de ideias falsas, mentirosas, que atentem contra ao sistema democrático e ao bem comum.

Isso tudo acaba por se relacionar com a educação, justamente porque ao se garantir o acesso à educação, não necessariamente está disciplinado legalmente, o acesso a que tipo de educação, o acesso a que tipo de conteúdo.

É bem da verdade, no entanto, que às famílias recai o direito legal de escolherem legitimamente o tipo de educação que querem ofertar aos seus filhos e que existe um currículo mínimo a ser seguido pelas escolas, com este escopo existe a Base Nacional Comum Curricular. Mas a realidade fática é que as famílias, principalmente as dependentes do serviço público, não têm a oportunidade de optar e que, ainda em termos de conteúdo, existe um abismo entre as escolas, por uma série de fatores.

O que nos interessa enfrentar, ainda que brevemente, é a questão da educação ser utilizada dentro do modelo democrático, por discursos antidemocráticos, como no caso do atual chefe do executivo brasileiro, Jair Bolsonaro, ao atacar conteúdos específicos, sob a argumentação de se tratar de temas ideológicos.

Confrontos Entre Ideologia e Educação

Vários foram os ataques que o campo educacional sofreu nos últimos tempos no Brasil, seja descredibilizando as instituições de ensino, seja por meio dos cortes orçamentários (contingenciamento, para alguns), mas o que nos importa, neste ponto, é adentrar rapidamente na discussão sobre ideologia e como esse discurso é, historicamente, utilizado na política para influenciar eleitores e apoiadores ou, por outro lado, para depreciar e rebaixar opositores.

Em sua explicação inicial sobre a nomenclatura, BOBBIO (1998, p. 585) ressalta que é provável que não exista outro termo que possa ser comparado à ideologia relativamente à pluralidade de significados que lhe é atribuída e à frequência de utilização. O autor conceitua duas tendências gerais de significado para ideologia que classifica como significado forte e significado fraco.

Nesta significa um conjunto de ideias e de valores que tenham relação com a ordem pública e com a função de orientar os comportamentos públicos coletivos; é um conceito neutro que dispensa o caráter eventual e mistificantes das crenças políticas. (BOBBIO, 1998, p. 585).

Já, a noção de significado forte para ideologia refere-se ao:

(...) conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade: a ideologia é uma crença falsa (BOBBIO, 1998, p. 585).

Além do mais: “No significado forte, Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política” (BOBBIO, 1998, p. 585).

Nesta parte introdutória, o autor conclui dizendo que tanto na ciência, como na política contemporânea, há uma predominância do significado fraco. Um excerto merece destaque, pois explica o que se considera ideologia neste contexto e parece bem encaixar com a realidade vivenciada hodiernamente no Brasil:

(...) aquilo que é “ideológico” é normalmente contraposto, de modo explícito ou implícito, ao que é “pragmático”. E o caráter da Ideologia é atribuído a uma crença, a uma ação ou a um estilo político pela presença, neles, de certos elementos típicos, como o doutrinário, o dogmatismo, um forte componente passional (BOBBIO, 1998, p. 585).

Sob um prisma mais amplo, entende-se ideologia como “um sistema de “ideias” ou, mais exatamente, de crenças mais ou menos coerente. Considera ainda que as ideologias são formas de se entender o mundo e de se posicionar nele” (SILVA, 2009, p.205). Com este escopo, em uma sociedade plural é na-

tural e esperado que diversas ideologias convivam.

Não obstante, é bem verdade, que possam existir as ideologias dominantes que certos momentos históricos, porém, mesmo em específicos recortes de sociedade, como classe, raça e gênero, residam diversas ideologias particulares.

Na esteira da explicação de SILVA (2009, p. 206) a noção de ideologia surgiu nos idos do século XVIII, mas somente no século XIX que um amplo desenvolvimento de doutrinas sociais, tais como o liberalismo, o anarquismo, o socialismo e o marxismo que passaram a guiar as atitudes das pessoas, enquanto seres individuais e enquanto seres coletivos nas suas relações com a sociedade.

Segundo o entendimento de SILVA (2009, p. 206) ao longo do mesmo século XIX que o termo ideologia passa a ter uma conotação negativa, justamente devido ao emprego marxista:

Para Marx, a classe social economicamente dominante em uma época é também dominante em termos de ideologia, ou seja, domina a produção de ideias que permeiam o tecido social, justificando sua dominação. Assim sendo, na época de predomínio da nobreza dominava a ideologia aristocrática, e na época do domínio da burguesia capitalista, a ideologia dominante era a burguesa. Como resultado do domínio econômico da burguesia, e ajudando a consolidá-lo, surgiram novas formas de se pensar o Estado, a família, o trabalho, a liberdade, a democracia, a ciência, a técnica, a história etc. Marx, e muitos de seus seguidores, defendiam que o discurso burguês era ideológico, apenas aparentemente verdadeiro, mas que de fato ocultava a real exploração e os reais interesses dos grupos dominantes (SILVA, 2009, p. 206).

Marx acaba por associar a ideologia a uma maneira de camuflar a realidade - “conceito marxista de ideologia tende a vê-la como forma de ocultamento da realidade, como algo que permite a exploração de classe e facilita a alienação das classes exploradas” - (SILVA, 2009, p. 206).

Diante desta brevíssima retrospectiva sobre ideologia, é interessante tecer algumas considerações. A primeira de que não é novidade se valer do conceito ideológico para refutar um projeto, um modelo, propostas que sejam contrárias aos interesses de um dado partido, governo e/ou governante.

A segunda de que aqueles que acusam outrem de estarem se valendo de ideologia, estão se baseando em argumentos ideológicos, o que parece ser um contrassenso. As razões que compelem, por exemplo, impedir as escolas tratarem sobre educação sexual ou falarem sobre diferentes formas de organização social, como o socialismo, se amparam, única e exclusivamente em argumentos ideológicos, de tendências conservadoras.

A terceira é que a educação, assim como todos os conceitos quando levados aos seus extremos, sejam em âmbito filosófico, jurídico, epistemológico, social e em qualquer outra dimensão, precisam ser repensados. A educa-

ção, especificamente, enfrenta o paradigma de como se compatibilizar com ideais antidemocráticos dentro do próprio sistema democrático.

Considerações Finais

Em resumidas palavras o artigo pretendeu demonstrar o problema que a educação brasileira está passando no ano de 2019, mas proporcionando uma discussão mais abrangente sobre medidas antidemocráticas dentro da democracia e como isso pode afetar os direitos fundamentais, no caso específico, a educação.

Além disso, enfatizou-se como os conceitos são fluidos no tempo e no espaço e de que forma o direito, acaba por receptionar tais mudanças, como é o caso da positivação da educação nas diferentes constituições do Brasil.

No mesmo sentido, a aplicação do conceito de ideologia, que tem servido, ao longo dos séculos, para promover debates inflamados sobre diferentes concepções de mundo. Com o atual reaparecimento de ideais tidos como conservadores e retrógrados pelo mundo afora, o argumento da ideologia também reaparecido e o Brasil tem feito parte deste movimento.

Por isso, a importância de tutelar a educação nacional, para além da mera garantia de direito, mas refletindo, também, sobre o tipo de educação que a população deverá ter acesso e que isso não deve estar a cargo dos planos de governos, sob pena de em momentos críticos e sensíveis como este, gerar uma desorientação generalizada.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 24 de nov de 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1.11ªed. Brasília: Editora Unb, 1998.

GARCIA, Tania C. M. **Estado e educação no Brasil (1987-1996)**. Natal/João Pessoa: EDUFRN/Ideia, 2009

POMPEU, Gina V. M. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. São Paulo: ABC, 2005.

RANIERI, Nina B. S. O regime jurídico do direito à educação na constituição brasileira de 1988. In: SOUZA, Marcelo R. *et al.* **Estudos de homenagem ao Professor Doutor Jorge Miranda**, vol III. Coimbra: Coimbra, 2012. p. 11-32.

SILVA, Kalina V. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO

Edna Aparecida Carvalho Pacheco

Doutora em Serviço Social, docente titular do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro de Minas Gerais. Membro do Grupo de pesquisa Promoção em comunicação, educação e Literacia para a Saúde no Brasil, membro do Grupo de estudos e pesquisas Prática de Pesquisa: perspectivas contemporâneas. Aluna do Programa de Pós-Doutorado em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo e trazer à luz para reflexões a transversalidade dos direitos humanos no processo de formação do assistente social. Tem os seus limites determinados na busca pela interpretação do fenômeno pela via do estudo aprofundado sobre direitos humanos enquanto construção coletiva e universal e a sua relação imanente com uma concepção de natureza humana individual, autossustentada. A problematização da temática identifica os desafios da realidade social para a ação coletiva propositiva no processo de formação acadêmica, analisando os fundamentos históricos das concepções de sujeito social e formação profissional enquanto processo coletivo de construção contextualizada na contemporaneidade e, abre perspectivas reais e concretas para estratégias e caminhos a percorrer com vista à transformação da realidade e possibilita acrescentar aportes importantes aos estudos já realizados, permitindo a redescoberta de dimensões ainda pouco exploradas.

Palavras-chave: Direitos humanos; Serviço Social; Formação profissional.

Direitos Humanos e Formação Profissional: Relações Imanentes

O Serviço Social é uma profissão que nasce vinculada aos interesses do modo de produção capitalista, inscrita como tal na divisão sócia técnica do trabalho.

Na sua gênese estabeleceu uma interlocução privilegiada com o pensamento social católico e com o pensamento conservador europeu, tendo ao longo da sua trajetória, aproximações com a concepção estrutural funcionalista difundida nas ciências sociais e humanas norte-americanas, além da incorporação de rudimentos da psicanálise; essas matrizes teóricas foram orientadoras da formação e da prática profissional do serviço social em períodos e

espaços diferentes.

A aproximação teórica da profissão ao universo da tradição marxista ocorre a partir de meados dos anos 1960 na América Latina, no bojo do conhecido “Movimento de Reconceituação do Serviço Social” que figura como tentativa de ruptura com o conservadorismo para um método crítico e investigativo.

Instaurase, a partir de então, uma tendência ao debate plural no campo das ideias no meio acadêmico do Serviço Social. Assim, para decifrar a profissão é imprescindível considerar o diálogo crítico e o acervo intelectual que vem alimentando, historicamente a cultura profissional, edificando distintos parâmetros de qualificação da profissão e da sua função na sociedade.

Um marco referencial dessa construção coletiva e histórica da profissão é representado pelo Projeto Ético Político do Serviço Social, que orienta a formação e o exercício profissional.

A identidade da profissão se constrói na concretude do Projeto Ético que define os valores que a legitimam socialmente, delimita e prioriza seus objetivos e funções, formula os requisitos teóricos, institucionais e práticos para o seu exercício, estabelece normas para o comportamento dos profissionais, preconiza valores e regras na sua relação como usuários de seus serviços, nas relações com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas.

São muitos os desafios ao Serviço Social brasileiro que implantou através de ações políticas, pedagógicas, teóricas e normativas, diversas alterações ao longo das últimas décadas. Ao completar oitenta anos de profissão no país, os últimos trinta anos registram um importante amadurecimento do posicionamento crítico ao projeto capitalista de sociedade.

Essa trajetória confere objetividade ao processo de formação em Serviço Social que propõe viabilizar capacitação teórica metodológica, ética-política e operacional como requisito fundamental para o exercício profissional, com base na apreensão crítica dos processos sociais, do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sóciohistórico.

Postula habilitar o profissional a identificar as demandas presentes na sociedade, consolidando assim o perfil profissional do assistente social.

As Diretrizes Curriculares conciliam esses fundamentos ao estabelecer o perfil do bacharel em Serviço Social.

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1999).

Identificar no processo de formação profissional do assistente social transversalidade da temática dos direitos humanos na Contemporaneidade pressupõe a adesão da matriz teórica crítica como fundamento teórico, considera o acervo intelectual que evidencia a historicidade e a cultura profissional, e ainda, os distintos parâmetros de qualificação da profissão e de sua função na sociedade.

A Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012 do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

O Ministério da Educação esclarece que direitos humanos são internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos e, referem-se à necessidade de igualdade e da dignidade humana. A transversalidade é um dos princípios da educação em direitos humanos, como descrito no seu Artigo 6º da Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012.

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

A importância do debate e reflexões sobre Direitos Humanos nos cursos de graduação em Serviço Social é fomentada, também pela observação aos valores éticos determinados pelo Projeto Ético da profissão: liberdade, justiça social e democracia esse último, valor ético-político central, enquanto organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade.

Os Direitos Humanos consistem em direitos naturais garantidos a todo e qualquer indivíduo, e que devem ser universais, isto é, se estender a pessoas de todos os povos e nações, independentemente de sua classe social, etnia, gênero, nacionalidade ou posicionamento político.

A organização das Nações Unidas - ONU define Direitos Humanos como “*garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana*”. Os direitos humanos são garantias históricas, que mudam ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades específicas de cada momento.

Atualmente os Direitos Humanos estão referendados na Declaração Universal dos Direitos Humanos assinada em 1948, embora antes disso, princípios de garantia de proteção aos direitos básicos do indivíduo já apareciam em algumas situações ao longo da história. Registros históricos marcam ativi-

dades e ou movimentos vinculados à ideia de garantia dos direitos do homem como, por exemplo, os marcantes acontecimentos da Revolução Francesa (1789 que resultaram na elaboração do histórico documento chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que institui que todo cidadão francês deveria ter direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão).

São exemplos de Direitos Humanos: o direito à vida, direito à integridade física, direito à dignidade, entre outros. São denominados direitos fundamentais quando firmados em ordenamento jurídico – Constituições, por exemplo.

Harendt (1975) chama atenção para a necessidade de se transformar a Declaração dos Direitos do Homem em Lei, caso contrário os ideais da condição humana terão uma existência irreal, como recurso em casos excepcionais. No Brasil há uma corrente de viés cultural que discrimina as garantias de direitos humanos atribuindo a ela somente a defesa de cidadãos fora da lei.

Em síntese, Direitos Humanos são aqueles que preservam a humanidade do homem garantindo respeito à personalidade e a igualdade do indivíduo, a manutenção ou o direito à liberdade física e de pensamento, a justiça, o reconhecimento da honestidade, todos inerentes à democracia, reconhecida como valor ético-político central, capaz de criar condições para a concretude de outros valores, como já referido.

Esses parâmetros de reflexão suscita a questão dos Direitos Humanos no processo de formação do assistente social na contemporaneidade.

Pensar uma formação profissional calcada em uma concepção de ensino e aprendizagem que garanta vínculos com a dinâmica da vida social e que estabeleça parâmetros para a inserção profissional na realidade socioinstitucional e alicerce a construção coletiva da identidade da profissão é desafio resultante de inquietações profissionais da categoria profissional de assistentes sociais, especialmente daqueles que desempenham suas atribuições profissionais no magistério superior.

Neste contexto, a formação visa em síntese à formação da cidadania em um processo que busca contribuir para formar sujeitos de direitos e, sujeitos comprometidos com mudanças, transformações sociais e oriente para a participação social consciente, ou qualificada.

Desse modo, a educação, em si, é um direito, é meio para se alcançar outros direitos, enfim, criar uma cultura universal de direitos humanos que direcione respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, ao desenvolvimento da personalidade e dignidades humanas através da tolerância e respeito às diversidades de gênero e culturas, aos povos indígenas, a grupos raciais, linguísticos, étnicos, e a opção religiosa, e a possibilidade de pertencimento a uma sociedade livre.

Na atualidade o tema Direitos Humanos tem subsidiado e fortalecido, enquanto categoria teórica, o posicionamento político do sujeito social como referência argumentativa na defesa da condição humana.

A problematização da temática, de forma sintética, pode ser representada pelas seguintes considerações: comemoramos setenta anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem! Que desafios a realidade apresenta para a ação coletiva propositiva do Serviço Social para sua concretude a partir da formação acadêmica?

Quais os indicadores curriculares demonstram, ou indicam a materialidade dos Direitos Humanos na consecução das dimensões constitutivas do trabalho profissional do assistente social?

De que forma as organizações curriculares, os Projetos Pedagógicos implementam os valores éticos e de direitos humanos preconizados no ordenamento social e no Projeto Ético Político do Serviço social?

Fica ainda a questão, em tempos que a profissão completa oitenta anos no país, com posicionamento crítico ao projeto capitalista de sociedade, como tem se objetivado, na formação profissional do assistente social os valores éticos fundantes dos direitos humanos?

Numa estrutura significativa como no caso de uma Unidade Educacional que ofereça o Curso de Serviço Social na modalidade graduação onde há manifestações culturais, ideológicas, políticas e afetivas, o processo de formação deve atingir domínios que representem a identidade da profissão, configurando, ele mesmo, o processo numa coerência externa, disponibilizada nas produções acadêmicas resultantes do processo reflexivo e formativo e no exercício profissional.

A finalidade dessa proposição argumentativa tem os seus limites determinados pela convicção de que o trabalho intelectual, quando busca explicar ou interpretar um fenômeno não produz a sua transformação, mas configura importante passo na desmistificação das representações que permeiam a vida cotidiana e abrem perspectivas reais e concretas para estratégias e caminhos a percorrer com vista à transformação dessa realidade, bem como, possibilita acrescentar aportes importantes aos estudos já realizados sobre a temática, permitindo a redescoberta de dimensões ainda pouco exploradas.

À categoria profissional de assistentes sociais no processo de construção coletiva da identidade profissional esta posto os desafios históricos de garantir processo formativo capaz de favorecer a ampliação de concepções teóricas, posicionamentos éticos-políticos e habilidades operativas que reflitam direitos humanos articulados à dignidade humana, ou seja, que estes possam ser concebidos como elementos constitutivos de uma ideia emancipatória de dignidade humana, como argumenta Santos, (2019).

Se na contemporaneidade os direitos humanos ainda são apenas objeto de discursos políticos e a maioria da população mundial não é sujeito de direitos mas, igualmente objetos desses discursos, faz-se premente a luta por uma sociedade que expresse condições de dignidade humana através da materialização dos direitos humanos enquanto linguagem de emancipação social e fundamentos de políticas progressistas.

Para tanto a educação, enquanto direito natural assume o protagonismo

enquanto espaço e ferramenta de luta para o preenchimento do vazio ético, cognitivo e político em que vive a sociedade moderna.

Referências

ABESS/CEDEPSS. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional**. Recife: ABESS/CEDEPSS, 1995.

AGUIAR, A. G. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARROCO, S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 27-41, 2004.

_____. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca básica de serviço social, v. 4).

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **El ofício de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. 6. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1983.

CARDOSO, P. F. G. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil**. São Paulo: Papel Social, 2013.

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Organizado pelo CFESS; Colaboradores Rosa Prêdes ... [et al.] Brasília: CFESS, 2005.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (7. Região) **Assistente Social: ética e direitos: coletânea de leis e resoluções**. 5 ed. Rio de Janeiro: CRESS, 2008. v. 1 e 2.

_____. **Projeto ético político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais**. Rio de Janeiro: CRESS, 2013.

FORTI, V. **Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

HELLER, Agnes. **O Homem do Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

IMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação**

profissional. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Trabalho e indivíduo social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 294 p. Inclui bibliografia. ISBN 978852490817.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra, 1973.

LIMA, A. J. **A constituição dos direitos do homem e sua dimensão simbólica**: uma análise lefortiana. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 53, p. 46-66, mar. 1997.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**: texto integral. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010. 135 p. (A obra-prima de cada autor, 44).

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach - a oposição entre as cosmologias materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2010. 147 p. (A obra-prima de cada autor, 192).

PAULO NETTO, J. O movimento de reconceituação: 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 84, ano 26, 2005.

_____.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 271 p. (Biblioteca básica de serviço social, 1).

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa, e outro **O pluralismo dos direitos humanos**: a diversidade das lutas pela igualdade (Epistemologias do Sul) Edições 70.pt – 2019.

ACCIONES SOCIOEDUCATIVAS PARA UN ACCESO AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA UNIVERSAL EN LAS MUJERES DETECTADAS EN SITUACIÓN DE TRATA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Alba Sierra Rodríguez

Instituto de Estudios de las Mujeres y de Género. Universidad de Granada. Estudiante de Doctorado

Carlos Peláez Paz

Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. Profesor Asociado

Resumen:

Al margen de los esfuerzos que se realizan en el territorio español en materia de políticas y medidas de erradicación de la trata, las personas afectadas por esta problemática continúan estando invisibilizadas ante las instituciones españolas. Generalmente, esta invisibilidad se asocia a su vinculación a las redes de trata, debido a razones como el miedo a las represalias de la red si denuncian o restricciones físicas u horarias que impiden su acceso a los dispositivos de apoyo. Sin embargo, debido a que existen leyes que restringen el acceso a derechos a población migrante y al ejercicio del trabajo sexual, es necesario profundizar en qué medida su situación de irregularidad administrativa y presencia en contextos de prostitución obstaculizan su contacto con las instituciones de manera cotidiana y generan procesos de revictimización que las alejan de las mismas. En este artículo analizamos los resultados de una observación participante desarrollada como educadora social con población en situación de trata para situarnos en las problemáticas diarias de las mujeres, profundizar en las razones de las mismas y reflexionar sobre las posibilidades de transformación desde la acción socioeducativa.

Palabras-clave: Trata de personas; Explotación sexual; Derechos y ciudadanía.

Introducción

Desde hace aproximadamente dos décadas, los gobiernos de la Unión Europea promueven la lucha para la erradicación de la trata de personas, re-

conocida como aquel fenómeno global que conlleva la captación, traslado y recepción de personas mediante el uso del engaño, la coacción, el abuso de poder, la violencia etc. Con la finalidad de explotarlas sexualmente, laboralmente, para la mendicidad, el tráfico de órganos, la comisión de delitos etc. (Consejo de Europa, 2005). Sin embargo, año tras año se destaca siempre la misma realidad: la mayoría de personas, independientemente del tipo de explotación que sufran, permanece invisible ante las instituciones (Comisión Europea, 2018).

El último informe de la Comisión Europea (2018), señala la *necesidad de intensificar la lucha contra la trata con fines de explotación sexual, convirtiéndola en prioritaria, mejorando las formas de detección de ésta y otras formas de trata y explotación* (p. 4). Se indica en el mismo informe que la explotación sexual continúa siendo la mayoritaria, en un 56% de los casos, afectando mayoritariamente a mujeres y niñas migrantes, en un 95% de los casos. En el territorio español, la tendencia es similar a la europea. A pesar de no aportar datos de elaboración propia, el informe del Plan Integral para la Erradicación de la Trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual (2015-2018) señala que el principal destino de las personas en situación de trata es la prostitución, siendo las mayores afectadas mujeres y niñas. Los datos aportados por Fiscalía de Extranjería (2017) mantienen en el 84% de los casos, las diligencias realizadas tienen que ver con la trata y explotación sexual. Afectando mayoritariamente, como mantienen el resto de informes, a mujeres y niñas. El informe de la Comisión Europea afirma que en un 68% de los casos. Afectando a mujeres provenientes de Hungría, Rumanía, Países Bajos, Polonia y Bulgaria en un 44% de los casos y a mujeres originarias de Nigeria, Albania, Vietnam, China y Eritrea en el 56% de los casos.

A menudo, la dificultad en las identificaciones se atribuye a la opacidad de los contextos en los que se encuentran las personas explotadas, ya que se encuentran en talleres clandestinos o pisos donde las mujeres ejercen prostitución. También se alude a su falta de autopercepción como “víctimas” al vincular su situación con su proyecto migratorio, al desconocimiento de sus derechos o al miedo a las represalias tanto hacia ellas como a sus familiares en origen de las redes en las que se encuentran si denuncian o abandonan su situación sin devolver la deuda económica contraída (Requena, Giménez-Salinas y Montero, 2012). Encontramos también otras razones que aluden a prácticas culturales, como podría ser el ejercicio de brujería, también denominada *voodoo* o *jujú*, que impediría abandonar la relación con las redes en el caso de mujeres nigerianas, uno de los cinco primeros países no pertenecientes a la U.E según la nacionalidad de las víctimas registradas (Dols, 2017). Incluso se ha remitido al uso del “amor romántico”, como es la técnica del lover-boy, aquella en la que se engaña a las mujeres con promesas de amor para después explotarlas sexualmente en el caso de mujeres procedentes de Rumanía (Fundación Surt, 2013).

Todas estas razones podrían estar influyendo a la hora de movilizar a

la población afectada por la trata para buscar recursos de apoyo y abandonar esta situación. Sin embargo, también pensamos que es necesario analizar de manera interseccional qué repercusiones tienen los procesos de racialización y sexualización en la cotidianidad de estas mujeres (Tijoux y Palominos, 2015). Ya que la estigmatización por ejercer prostitución en contextos donde existen también obstaculizaciones de acceso a derechos por el hecho de ser población migrante podría distanciarlas de las instituciones españolas, que precisamente son fundamentales en posibles procesos de detección (Osborne, 2004).

Los modelos tradicionales de sexualidad femenina orientados a la maternidad y la conformación de una familia heteronormativa productora-consumidora configurados a partir de la moralidad burguesa del siglo XIX continúan influyendo en la visión del trabajo sexual, y concretamente en el ámbito del que estamos hablando, una visión sobre las mujeres que ejercen prostitución como ejecutoras de comportamientos desviados (Foucault, 1998). El intercambio de sexo por dinero supone una transgresión de ese conjunto de normas que se castiga con la estigmatización (Juliano, 2009). Por otro lado, nos parece necesario destacar la condición racializada de las mujeres que se encuentran en situación de trata, puesto que pensamos que tiene que ver con el proceso de fortificación de la Unión Europea que ha hecho que sea imposible para la población migrante entrar al “norte globalizado” sin recurrir a formas de entrada clandestinas, a menudo criminalizadas y asociadas a las redes de tráfico y trata (Mohanty, 2003). Por lo tanto, ellas encarnan esta fortificación sufriendo agresiones durante su trayecto hacia Europa, durante el cruce geopolítico de fronteras y en destino, sufriendo también vulneraciones de derechos asociadas a su situación, no solo por su vinculación a las redes de trata, también por situaciones asociadas a su situación administrativa irregular (Balibar, 2005); (Jorge y Antolínez, 2015).

Pretendemos entender cómo influyen estas normas y políticas en la cotidianidad de las mujeres y en qué medida estas miradas discriminatorias hacia las personas en contextos de prostitución y el control de las migraciones obstaculizan la detección de situaciones de trata, configurando modelos de acción socioeducativa y procesos de acceso a derechos sesgados, que impiden la visibilización total de las demandas y experiencias de estas mujeres, no siendo significativos o dignos de confianza para ellas, al reproducir dinámicas de poder.

Nuestra metodología es cualitativa de corte etnográfico, utilizando como técnica la observación participante como educadora social de calle en espacios donde se ejerce prostitución en colaboración con ONGs que trabajan la intervención en este ámbito. Abordamos un primer análisis a los primeros encuentros educativos, dado que son fundamentales en el establecimiento de una relación educativa de confianza y respeto. Identificamos cómo impactan las medidas y enfoques sobre la trata en su cotidianidad y en el ejercicio de su ciudadanía, concretamente en su acceso al derecho sanitario en la Comunidad de Madrid, por ser una de las demandas sentidas por parte de las mujeres.

Qué suponen para ellas los procesos burocráticos, los encuentros con el personal socio-sanitario y qué estrategias de adaptación o resistencia han desarrollado frente a estas situaciones. Esta técnica nos permite interactuar con las personas interpeladas por este fenómeno, así como reflexionar sobre la práctica educativa y el comportamiento de los agentes sociales presentes a lo largo del proceso de acceso a derechos con la intención de proponer acciones transformadoras (Peláez-Paz, 2013). Así entendemos la praxis crítica, “pedagogía perpetua” (McLaren y Jaramillo, 2008:193. El enfoque se centra en las vivencias de las mujeres explotadas sexualmente debido a una mayor accesibilidad a esta población, al ser con la que mayoritariamente se desarrollan acciones socioeducativas en el territorio español.

La lucha contra la trata en el territorio español: persecución del delito y foco en la explotación sexual.

Desde la década de los 2000, las políticas de control de los flujos migratorios en España se endurecen, siguiendo el ejemplo de los países vecinos, reduciendo las posibilidades de entrada regular al estado únicamente mediante la contratación en origen. Comienza a implementarse un sistema pasivo, restrictivo, basado en la contingencia (Arango y Sandell, 2004:12). Esta imprevisión e incertidumbre en la gestión política de los flujos migratorios provocó un crecimiento de entradas irregulares. Estos cambios en la gestión de los flujos migratorios coinciden con la aparición de la Red Española de Acción contra la Trata. Durante estos años las organizaciones que trabajan con población migrante comienzan a identificar experiencias de extrema vulnerabilidad en parte del colectivo sin encontrarse con marcos interpretativos que permitan un trabajo social eficaz (Entrevista Trabajadora 2, 2019); (Entrevista Trabajadora 4, 2019).

Desde las instituciones tanto mundiales como europeas comienzan a realizarse esfuerzos en materia de trata. En 2000 se redacta el Protocolo de Palermo, el Protocolo de las Naciones Unidas para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niñas, que ratifica el Estado español en 2003. Por otro lado, el Consejo de Europa no consensua su propio Convenio hasta 2005, Convenio de Varsovia. Sin embargo, en el territorio español existe una demora significativa en la puesta en práctica de estrategias para el combate de la trata de personas. De hecho, en 2009 el Tribunal de Justicia de la Unión Europea condena a España por el incumplimiento de la Directiva 2004/81/CE del Consejo, es decir el derecho de residencia a aquellas personas que han sido o son víctimas de trata y han colaborado con las instituciones españolas¹. Se han hecho intentos de rectificación para no continuar vulnerando los derechos de las personas en situación de trata, como el artículo 59Bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos

1 Sentencia del Tribunal de Justicia (Sala Sexta) de 14 de mayo de 2009 — Comisión de las Comunidades Europeas/Reino de España.

y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que exige entre otras medidas un periodo de restablecimiento y reflexión, antes de 30 días recientemente aumentado a 90 días, para aquellas personas detectadas en situaciones de trata antes de su deportación. Las mujeres implicadas en estos procesos, en los casos en los que se presuponga una vinculación a redes de trata, recibirán el permiso de residencia y trabajo, bien por colaborar con la policía o por su situación personal. También encontramos el Protocolo Marco de Acción contra la Trata que establece las medidas de acción y coordinación pertinentes para la acción social respecto a este fenómeno en el territorio español. Por supuesto, los casos de trata también pueden recogerse a través de las solicitudes de asilo y refugio por causas humanitarias. Sin embargo, mayoritariamente estas solicitudes son denegadas o derivadas a la Ley Orgánica 4/2000 (CEAR, 2017).

No obstante, como hemos comentado con anterioridad, el problema persiste y la mayoría de la población afectada no recurre a las instituciones en búsqueda de apoyo y si lo hacen, este proceso de acompañamiento no culmina en una identificación formal por parte de las instituciones. En el territorio español, la identificación formal única y exclusivamente puede ser efectuada por las Unidades Centrales de Redes de Inmigración Ilegal y Falsedad Documental (UCRIF), que aplican la normativa europea en materia de extranjería, fronteras e inmigración². Se ocupan de la investigación de las actividades delictivas, de ámbitos nacional y transnacional, relacionadas con la trata de seres humanos, el tráfico de personas y la inmigración ilegal. Realizan las funciones de gestión, coordinación y control, relativas a la entrada y salida de españoles y extranjeros del territorio nacional, y el régimen de fronteras, ocupándose de las repatriaciones, deportaciones o expulsiones. Así como el control y gestión de los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIEs). En este sentido, dado que son parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, podemos decir que se desarrolla un enfoque criminal sobre las realidades de las mujeres que prioriza la persecución del delito. El hecho de que sus testimonios sean “pruebas” en esta persecución implica una consideración como exentas de agencia o capacidad, donde su proceso de recuperación y reparación se subordina al objetivo de las autoridades (Edwards, 2008).

El foco principal de erradicación está puesto en la explotación sexual y en las mujeres y niñas como víctimas, como demuestra la redacción y dotación económica del *Plan para la Erradicación de la Trata con fines de explotación sexual de mujeres y niñas*, redactado cada tres años desde 2008 y una de las principales herramientas de acción contra la trata en la actualidad. A pesar de que ningún protocolo o documento oficial restrinja ni las finalidades ni el sexo de las personas afectadas, desde las instituciones del Estado español y organizaciones feministas-abolicionistas han defendido la necesidad de implementar medidas exclusivas para mujeres y niñas víctimas de trata, al considerar cualquier tipo

2 Comisaría General de Extranjería: https://www.policia.es/org_central/extran_front/com_extran_front.html

de prostitución como violencia hacia las mujeres y afirmar que son la población mayoritariamente afectada (Cortés, del Pilar; Becerra, Gladys, López, y Quintero, Liliana, 2011). Encontramos como excepción a este enfoque que no considera a las mujeres como victimarias, que en el Estado español existe un porcentaje significativo de mujeres investigadas por su implicación en los delitos de trata, un 37% aproximadamente (Fiscalía de Extranjería, 2017).

Por ello, la acción socioeducativa o intervención socioeducativa desarrollada por parte de las ONGs que trabajan con la población en situación de trata, reduce sus acciones, casi de manera exclusiva, al trabajo con mujeres y niñas en situación de explotación sexual. En este ámbito, no podemos hablar de una norma o procedimiento pedagógico compartido, es decir, no existe una metodología que sistematice los pasos a seguir para establecer una relación educativa con esta población (Ucar, 2006). Sin embargo, la acción en calle generalizada se realiza en espacios abiertos o cerrados donde se ejerce prostitución (calles, polígonos, pisos y clubes) donde las y los agentes se trasladan para ofrecer sus servicios. El vehículo a partir del que se establecen los primeros encuentros con las mujeres en estos contextos es principalmente la entrega de preservativos y lubricante. A partir de ahí, las técnicas explican su labor y se ofrecen para hacer mediación en derechos como pueden ser el acceso al empadronamiento, la formación y educación no reglada como puede ser la enseñanza en castellano, la orientación legal y jurídica, generalmente en extranjería o para la tramitación de multas por el ejercicio de la prostitución, orientación laboral y acceso al sistema sanitario. Se informa de cómo son los procesos o a qué recursos es necesario acudir y también se ofrece la posibilidad de acompañar a realizar los diversos trámites si lo consideran necesario, bien por desconocimiento del proceso en sí mismo o desconocimiento del idioma castellano.

Experiencias de acompañamiento con mujeres en situación de trata y explotación sexual en recursos socio-sanitarios en la Comunidad de Madrid

Durante el tiempo en el que se ha desarrollado la observación participante, enero a agosto de 2018, podemos decir que una de las demandas sentidas, es decir aquella verbalizada en los primeros contactos por las mujeres sin necesidad de mediación previa, es el ejercicio del derecho a la sanidad (Bradshaw, 1972). Por ello, gran parte de los acompañamientos han tenido que ver con el acceso a los dispositivos socio-sanitarios de la Comunidad de Madrid.

Las mujeres reconocidas oficialmente como víctimas de trata acceden al permiso de residencia temporal durante el periodo de reflexión de 90 días, de acuerdo al Artículo 59 Bis de la Ley de Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social y por ello, pueden acceder al ejercicio del derecho a la sanidad. Sin embargo, esta titularidad la ostentan pocas de ellas y la gran mayoría se enfrenta a las restricciones

marcadas por el Real Decreto Ley 16/2012³, que restringe el acceso al sistema sanitario para aquellas personas migrantes en situación de irregularidad administrativa a casos específicos como: las urgencias, el embarazo, minoría de edad o tratamientos para enfermedades crónicas comenzados antes de la implementación de esta ley. Esta Ley, también conocida como decretazo sanitario, se fundamenta en el paradigma neoliberal construyendo un acceso a la ciudadanía de manera fragmentada, donde se entienden los derechos como privilegios, en este caso asociados a la nacionalidad-etnicidad. Se redacta como consecuencia de los recortes efectuados a partir de las crisis económica del 2007, estableciendo legitimando un relato que pone en duda la posibilidad de derechos para toda la ciudadanía en igualdad de condiciones (Peláez-Paz y Abad, 2018). Esta forma de gobierno la identificamos como ejemplo de necropolíticas que permiten la vida o empujan hacia la muerte y en la que el racismo se impone como práctica, permitiendo salud o bienestar solo a un segmento de la población (Mbembe, 2011, p. 21).

Muchas comunidades autónomas renunciaron a la aceptación de esta ley (Médicos del Mundo, 2018). Teóricamente, en la Comunidad de Madrid para acceder administrativamente al sistema socio-sanitario, es necesario entregar un documento identificativo (pasaporte, tarjeta roja, N.I.E etc) así como un volante de empadronamiento en la misma comunidad una declaración responsable firmada de carecer de ingresos suficientes y no tener ningún tipo de aseguramiento. Se especifica que la falta de documento de identificación o el empadronamiento no pueden representar motivo de exclusión, recurriendo a la gestión del servicio por la Trabajadora Social del centro. Estos documentos se entregan en el centro médico adscrito a la zona o municipio de las mujeres solicitantes, el propio centro o los servicios de gestión central revisan la veracidad de todos los documentos, sobre todo que estén en vigor, y en un periodo de 3-4 días se puede obtener el Documento para la Asistencia Sanitaria, principalmente esto deberá generar el código DAR (extranjeros no asegurados) o el código TIR (transeúntes sin permiso de residencia) a partir de los que existe un acceso al sistema. Es necesario destacar que el código TIR recoge pruebas diagnósticas y consultas, pero no prescripciones farmacéuticas. Documento para la Asistencia Sanitaria tiene un periodo de validez de un año a partir de los que ha de renovarse repitiendo el proceso de manera íntegra desde el principio⁴.

Parece que la aplicación de esta ley o de las normativas municipales internas no queda clara dado que las principales obstaculizaciones al acceso sanitario que surgen a nivel administrativo tienen que ver con la inexistencia, el desconocimiento o el cambio de directivas sobre los protocolos a seguir. Este

3 Real Decreto-ley 7/2018, de 27 de julio, sobre el acceso universal al Sistema Nacional de Salud. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-10752

4 <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Servicios-sociales-y-salud/Salud/Direcciones-y-telefonos/Servicio=-Madrid-libre-de-exclusion-sanitaria?vgnextfmt-default&vgnextoid=82d3a62607872510VgnVCM2000000c205a0aRCRD&-vgnnextchannel=cee88fb9458fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD>

desconocimiento conlleva la prolongación de los trámites burocráticos con la solicitud de nueva documentación o pequeñas modificaciones en los documentos ya entregados: “El empadronamiento está caducado, debes traer uno nuevo”, “Los trámites han cambiado. Ahora toda la documentación la enviamos a la Dirección General del SERMAS (Servicio Madrileño de Salud), son ellos los que validan la gestión y en dos o tres días puedes venir a pasar por tu documento y ya pides cita” (Diario de campo, 2018). Nos encontramos por tanto, ante una realidad en la que es posible la retrasar el acceso a derechos en el nivel administrativo (Cock, 2010). Encontramos también la exigencia de documentos o informes no obligatorios como los que avalan el hecho de encontrarse en riesgo de exclusión social o aquellos que certifican su vinculación al delito de trata como víctimas (Entrevista Trabajadora, 2018). De hecho, la revictimización o victimización secundaria provocada por estos trámites podría considerarse resultado directo de la violencia emitida desde la institución socio-sanitaria ya que se les exige revivir y certificar la violencia sufrida para acceder al sistema (Bodelón, 2014). Otras formas de obstaculización al derecho, tienen que ver específicamente con la tramitación de las Interrupciones Voluntarias del Embarazo (IVEs) donde la dilatación de los procesos administrativos entran en colisión con los plazos de 14 semanas establecidos por la ley y donde la información sobre su gratuidad no siempre se proporciona y provoca que haya mujeres que recurran al servicio privado, al ignorar que es un derecho en el territorio español. “Depende de la buena fe de quién esté en administración” (Entrevista Trabajadora 1, 2018).

Por parte del personal médico, durante las consultas, se han detectado algunas expresiones que parecen inferir sospecha ante las demandas de las mujeres. Estos comportamientos se han detectado tanto en centros de atención primaria generalizados, como en centros de planificación familiar del Ayuntamiento de Madrid o incluso en los dispositivos socio-sanitarios denominados de primera acogida, destinados a población que accede al sistema sanitario español por primera vez. Nos referimos a la exigencia de detalles específicos sobre sus vidas, incluso preguntas continuadas que no tienen que ver con la consulta médica: “Pero... solo por eso no puedo mandarte un análisis de sangre. Imagínate que a todas las personas que se les rompe el preservativo quisieran hacerse un análisis de sangre. Esta consulta no es para pedir un análisis de sangre porque lleve s un año en España y te dé por ahí y te des cuenta de que quieres saber cómo estás (...)” (Diario de Campo, 2018). “Pues entonces, lo que pasó con tu novio tuvo que ser hace más de un mes o me estás mintiendo” (Diario de Campo, 2018). . “¿Por qué no tienes tarjeta médica si llevas dos años en España?”, “¿Por qué no sabes español?, ¿Ejerces prostitución?” (Diario de Campo, 2018).

Hemos podido analizar otras obstrucciones de derecho, como el hecho de no querer entregarle los resultados médicos por escrito. “Los quiere para enseñárselos a la red” (Diario de Campo, 2018). Estas prácticas deslegitiman los conocimientos de las mujeres sobre sus cuerpos y sus necesidades de cui-

dado y reproducen relaciones asimétricas de poder en la que las y los profesionales ocupan posiciones de superioridad desde las que posibilitan los diagnósticos y tratamientos o los impiden según lo que cuenten las mujeres. No podemos asociarlo al desconocimiento sobre el fenómeno por parte de las agentes socio-sanitarias dado que incluso en situaciones en las que la facultativa parece conocer qué es el fenómeno de la trata de seres humanos parece no concebirse a las mujeres como sujetas de derechos y puede llegar a generar situaciones en las que las mujeres no reciben sus resultados médicos por escrito:

Esta actitud se basa en estereotipos construidos en base a prejuicios tanto étnicos como de género hacia las mujeres migrantes, propios de la “mirada colonial”, que estereotipa a las mujeres racializadas, como mujeres necesitadas de ayuda o ignorantes de sus derechos (Mohanty, 1988). Debemos añadir la influencia del “enfoque trafiquista” en el que solo se conciben las razones migratorias de las mujeres debido a su pertenencia forzada a redes criminales organizadas (Azize, 2004). Ambas miradas infantilizan/minorizan a estas personas proyectando la idea de que las mujeres no conocen lo que es mejor para ellas, forzando dinámicas en consulta que tienen que ver con la verbalización de sus situaciones de trata y explotación sexual, a pesar de que no sea necesario para el informe médico. Se busca este comportamiento determinado y homogéneo de víctimas perfectas, deseosas de confiar en los dispositivos institucionales, verbalizar su historia y ceder todo su poder en busca de ayuda (Srikantiah, 2007).

Las mujeres con las que se ha acudido a consulta reaccionan de manera diversa frente a este tratamiento. Para proteger su autonomía performan un rol ajeno, tratando de encajar en el estereotipo y así evitar la discriminación, respondiendo a las preguntas pertinentes, consiguiendo las pruebas médicas que necesitan. Esta estrategia no implica una transformación colectiva de la situación de las mujeres, ni visibiliza el poder colectivo de las mujeres que acuden a consulta, pero sí que permite el acceso a derechos sin verbalizar “la historia propia”, resistiendo al fin último del proceso de victimización iniciado en consulta. Desafortunadamente, tampoco permite construir una relación desde la confianza que priorice el bienestar de las mujeres. Otras veces, la forma de (re)existir al trato en los centros ha sido el silencio ante determinadas preguntas como forma de sublevarse mediante las estrategias a su alcance (Scott, 2000). Por último, otra de las estrategias es abandonar estos espacios y retrasar sus consultas médicas o decantarse por la sanidad privada. Generalmente se asociaría a el miedo a relatar su situación de trata, pero las mujeres han verbalizado su incomodidad y enfado tras los acompañamientos, como muestra de conciencia ante el trato discriminatorio y su malestar: I don't like this doctor ¿ha?, Why did she asked me so many questions?, Not coming back⁵. (Diario de campo, 2018).

5 No me gusta esta doctora ¿ah?, ¿Por qué me pregunta tantas cosas?, No voy a volver.

Conclusiones

Los acompañamientos realizados han demostrado que al permanecer en explotación sexual, sin ser identificadas formalmente, las mujeres sufren la restricción al sistema sanitario a la que se enfrenta el resto de la población migrante en situación de irregularidad. En el análisis de acceso al sistema sanitario en la fase administrativa, se han identificado retrasos en el acceso por cambios en los protocolos, también por exigencia de documentación que acredite el riesgo de exclusión social, documento no exigido en los protocolos oficiales, o falta de información para el proceso como en los casos de interrupciones voluntarias del embarazo. El tratamiento durante la fase administrativa permite una obstrucción de derechos constante mediante la exigencia o renovación de documentos. Así como una certificación de la violencia en la que se encuentran como forma de revictimización secundaria.

Durante las consultas, hemos identificado que el hecho de que sean mujeres racializadas implica, casi de manera sistemática, la identificación como víctimas necesitadas de ayuda y desconocedoras de lo mejor para ellas. El hecho de que no encajen con estas expectativas de género y etnicidad, desarrolladas por las miradas coloniales y trafiquistas, y con la performatividad que se espera de las mismas, provoca un rechazo por parte de las y los agentes socio-sanitarios que fuerzan la verbalización de su situación en consulta, buscando una única historia a cambio del acceso a derechos. Incluso hemos identificado casos en los que se ha denegado la documentación por escrito por el hecho de considerar que se encontraba vinculada a una red.

Las mujeres como parte de sus estrategias en algunas ocasiones acceden a performar el estereotipo que se espera de ellas, aunque sean conscientes del trato discriminatorio, como forma de acceso al sistema sanitario y como estrategia para no verbalizar su problemática. En otras ocasiones se ignoran las preguntas que no se quieren contestar o se abandonan los espacios como rechazo a los mismos.

Estos análisis ponen de relieve que los enfoques desarrollados sobre el fenómeno de la trata provocan una mayor vulneración de los derechos de la población en esta situación. El enfoque criminal que prioriza a las UCRIF como agentes para la identificación, de la que se deriva el acceso a derechos, ha generado que la actuación con las mujeres sea policial, independientemente de los agentes sociales que la ejecutan. La búsqueda de la veracidad en sus historias así como la necesidad de que se autoidentifiquen como víctimas explotadas sexualmente provoca una mayor revictimización de las mujeres, sin que ello suponga un acceso a derechos. La reparación de las mujeres se desplaza a un segundo plano, priorizándose la finalidad policial que es la persecución del delito. Por otro lado, el foco exclusivo en la explotación sexual que busca un mayor sufrimiento en las mujeres por el hecho de que sea prostitución, en algunas ocasiones no encaja con las experiencias de dolor de las mujeres propiciando de nuevo una revictimización secundaria que las aleja de las consultas.

La acción socioeducativa se ve influida por el enfoque criminal y la mirada colonial que priorizan la persecución y penalización del delito de trata. Lo que lleva a que las prácticas que despliegan las profesionales así influidas obstaculicen el acceso a los derechos de las mujeres en situación de trata en lugar de favorecerlo.

Sin embargo, el contacto directo con ellas en su día a día posibilita que puedan desarrollarse procesos educativos centrados en las demandas de las mujeres, como es el acceso al sistema sanitario, respetando sus estrategias de resistencia, relato de su “historia de vida”, silencio o abandono de los dispositivos, visibilizándonos como un apoyo seguro, al que pueden recurrir de forma igualitaria y en el que pueden confiar sin riesgo a que sus demandas sean deslegitimadas o sufran situaciones de revictimización.

Referencias

AZIZE (2004): Empujar las fronteras: mujeres y migración internacional desde América Latina y el Caribe en Osborne (ed), *Trabajador@s del sexo*, Barcelona, Bellaterra, 151-163.

ARANGO, J. y SANDELL, R.: (2004) Informe Elcano Nº 1: “Inmigración: Prioridades para una nueva política española” Fundación Real Instituto Elcano. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/03cd2200417235ff9f06bf5d0eace3c6/InformeElcano_1_Inmigracion.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=03cd2200417235ff9f06bf5d0eace3c6

BALIBAR, E. (2005). “¿Qué es una frontera?”, en *Violencias, identidades y civilidad*. Para una cultura política global. Barcelona: Gedisa.

BODELÓN, E. (2014): “Violencia institucional y violencia de género”. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, Revista de filosofía jurídica y política*, 48, 133-55.

BODELÓN, E. y ARCE, P. (2018): La reglamentación de la prostitución en los ayuntamientos: una técnica de ficticia seguridad ciudadana. *Revista Crítica Penal y Poder*, 15, 71-89, Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos. Universidad de Barcelona.

BRADSHAW, J. (1972): Taxonomy of social need. In: MCLACHLAN, Gordon, (ed.) *Problems and progress in medical care: essays on current research*, 7th series. Oxford University Press, Londres, 71-82.

CEAR (2017): Refugiadas. La trata con fines de explotación sexual en el contexto de militarización y el cierre de fronteras. Disponible en: <https://www.ceareuskadi.org/producto/refugiadas-la-trata-fines-explotacion-sexual-contextomilitarizacion-cierre-fronteras/>

COMISIÓN EUROPEA (2018): Informe de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Segundo informe sobre los progresos realizados en la lucha contra la trata de seres humanos (2018) con arreglo al artículo 20 de la Directiva 2011/36/UE relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0777&from=EN>

CONSEJO DE EUROPA. (2005): Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos. Consejo de Europa (Vol. 1). Varsovia. Disponible en: <https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/internacional/consejoeu2/doc/ConveniodeConsejoEuropaTrata.pdf>

COOK, R. (2010): *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*, Bogotá. Profamilia.

CORTÉS, del Pilar; BECERRA, Gladys; LÓPEZ, y QUINTERO, Liliana. (2011). “¿Cuál es el problema de la trata de personas? Revisión de las posturas teóricas desde las que se aborda la trata”. *Nova et Vetera* 20(64): 105-120.

DOLS, A. (2017): *Tratamiento jurídico-penal de los abusos vinculados a la creencia y ejercicio de la brujería y nudú en España (especial referencia al delito de trata de seres humanos)*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

EDWARDS, A. (2008): Traffic in Human Beings: at the intersection of criminal justice, human rights, asylum/migration and labor. *Denver Journal of International Law and Policy* (36) 1, 9-53.

FISCAL DE SALA DE EXTRANJERÍA (2017). Diligencias de Seguimiento del Delito de Trata de Seres Humanos Año 2017. Disponible en: https://www.fiscal.es/memorias/memoria2018/FISCALIA_SITE/capitulo_III/cap_III_4_2.html.

FOUCAULT, M. (1998): *Historia de la Sexualidad*. Vol I. Madrid. Siglo XXI

FUNDACIÓN SURT (2013): El tràfic per a l'exploració sexual de dones romaneses a Espanya'#DeRomaniaALaTrampa, Fundació Surt. Disponible en: <https://acciosocial.org/de-romania-a-la-trampa>.

GRETA, Group of Experts on Action Against Trafficking in Human Beings,(2018): Informe relativo a la implementación del Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos por España. Segunda Ronda de Evaluación. Disponible en: <https://rm.coe.int/greta-2018-7-frg-esp-en/16808b51e0>

JULIANO, D. (2009): Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad*, 2009, Vol. 46 1, 2: 79-95

JORGE. E. y ANTOLÍNEZ. I. (2015): Elaboración del concepto “frontera” en las mujeres migrantes próximas a redes de trata de personas para la explotación sexual. En Gómez y Méndez. M, Méndez. S., García Estévez, N y Cartes. M.J (Ed.), *Derechos Humanos Emergentes y Periodismo* (p.p 431-453). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544>

MARTÍNEZ, M. (2015): Mujeres en el CIE: Género, Inmigración e Internamiento. Proyecto I+D+i Iusmigrante (Iuspuniendi e inmigración irregular) (DER 201126449), financiado por la Secretaría de Estado de Universidades. Gakoa, Madrid

MCLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2008) Rethinking Critical Pedagogy. Socialismo Nepantla and the Specter of Che. En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Thousand Oaks, California:

Sage.

MÉDICOS DEL MUNDO (2018): No dejar a nadie atrás. REDER. Red de denuncia y resistencia al RDL 16/2012. Disponible en: <https://www.reder162012.org/images/InformeOct2018/REDER-oct18-ESP.pdf>

MINISTERIO DEL INTERIOR. Centro de Investigación contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (2018). Informe Estadístico 2014-2018. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/10180/8736571/Balance+Ministerio+TSH+FINAL+2014-18.pdf/7d3b864a-26b3-405c-af8a-4084b0d3d6c7>

MINISTERIOS DE JUSTICIA, Interior, Empleo y Sanidad-, Fiscalía General del Estado y Consejo del Poder Judicial (2011) Protocolo Marco de protección a las víctimas de trata de seres humanos.

MINISTERIO DE SANIDAD, Servicios Sociales e Igualdad: (2009). Plan Integral de Acción contra la Trata de seres humanos con fines de explotación sexual (2009-2011). Disponible en: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=20&subs=173&cod=712&page=>.

_____. (2015). Plan integral de lucha contra la trata de seres humanos con fines de explotación sexual (2015-2018) Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4772

MMEMBE, A. (2011): Necropolítica. Madrid, Melusina

MOHANTY, C. (1988): Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30, 61-88

_____. (2003): *Feminism without borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durke University Press, Dunham & London.

OSBORNE, R. (2004): *Trabajador@s del sexo: Derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Bellatera: Barcelona.

PELÁEZ-PAZ, C. (2013). La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, *Educación y Futuro*, (29), 81-105.

PELÁEZ-PAZ, C y Sanz Abad, J. (2018): Migración y ciudadanía. La lógica de la asignación de derechos en la acción social, en *Cuad.trab. soc.* n° 31(1), 47-57.

NACIONES UNIDAS (2000) Protocolo de Naciones Unidas, para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños. Protocolo de Palermo

REAL DECRETO-LEY 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones. «BOE» núm. 98, de 24/04/2012. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-5403>

REQUENA, L, Giménez-Salinas, A & ESPINOSA, M. (2012): Estudiar la trata de personas. Problemas metodológicos y propuestas para su resolución. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 14-13, 13:113:42.

SCOTT, J. (2000): Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.

Ediciones Era. Oculto.

SRIKANTIAH, J (2007): Perfect Victims and Real Survivors: The Iconic Victim in Domestic Human Trafficking Law, *Boston University Law Review*, 87, 157.

TIJUOUX, y PALOMINOS, (2015) Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile, *Polis*, 42, 1-6.

ÚCAR, X. (2006) “El porqué y el para qué de la pedagogía social: Intervención socioeducativa y vida social”. Pp. 233-271, en Planella, J./ Vilar, J. (Coord.) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC. (84-9788-431-0).

WOMEN’S LINK WORLDWIDE (2017) Case Summary: Gladys John. Diponble en: <https://www.womenslinkworldwide.org/informate/sala-de-prensa/women-s-link-worldwide-presenta-por-primera-vez-un-caso-de-trata-contra-espana-ante-el-comite-contra-la-tortura-de-naciones-unidas>.

AS MINORIAS E O ESPAÇO PÚBLICO BRASILEIRO: O PRISMA INTERSECCIONAL NAS QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO

Newton Teixeira Carvalho

Pós-Doutorado em Docência e Investigação pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário (2019). Doutor em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004). Especialista em Direito de Empresa pela Fundação Dom Cabral (1987), Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985). Desembargador da 13ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Juiz de Direito da 1ª Vara de Família até junho de 2012. Professor de Direito de Família da Escola Superior Dom Helder Câmara. Autor e coautor de vários livros e artigos na área de família, direito ambiental e processual civil

Resumo:

O tema da pesquisa que se pretende desenvolver é a questão da inserção das minorias políticas viventes na sociedade brasileira, dentro do espaço público, como elemento catalisador de direitos humanos. O problema fundamental do trabalho é: em que medida as ações que obstaculizam o processo de efetivação do projeto dos direitos humanos tem eliminado cada vez mais as minorias políticas da esfera pública. O objetivo geral do trabalho é analisar como os direitos das minorias, na contemporaneidade brasileira, são intensificados pelas questões de raça, gênero e sexualidade. As afirmações de Kimberlé Williams Crenshaw (2004), em “A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero”, ensaio em que a professora entende que é necessário interpretar as opressões a sujeitos de forma intercalada, pois uma se soma a outra, vez que, se uma luta social não se opõe à normativa violação contra a outra, as políticas de raça e gênero acabam sendo antagônicas entre si, formam o marco teórico da pesquisa. No tocante ao tipo de investigação foi escolhido como método de pesquisa, na classificação de Witker (1985) e Gustin (2010), o tipo jurídico-projetivo. Reflete-se, preliminarmente, que não há que se falar em indissociabilidade dos fatores raça, gênero e sexualidade, uma vez que os mesmos se interseccionam, quando o que se discute são os direitos das minorias.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Minorias; Direitos Humanos.

Considerações Iniciais

O tema da pesquisa que se pretende desenvolver é a questão da inserção das minorias políticas viventes na sociedade brasileira, dentro do espaço público, como elemento catalisador de direitos humanos.

A pertinência temática se justifica pelo problema fundamental do trabalho de investigação, qual seja: em que medida as ações que obstaculizam o processo de efetivação do projeto dos direitos humanos tem eliminado cada vez mais as minorias políticas da esfera pública.

O objetivo geral do trabalho é analisar como os direitos das minorias, na contemporaneidade brasileira, são intensificados pelas questões de raça, gênero e sexualidade. São objetivos específicos de o trabalho: investigar como a interseccionalidade pode contribuir para a inclusão jurídica, social e política dessas minorias e, por conseguinte, protegê-las de possíveis invisibilidades e exclusões; analisar como, no Brasil, o processo evolutivo de efetivação dos direitos das minorias tem sido percebido, de modo a ensejar a conjectura de uma convivência equitativa e inclusiva desses grupos, na *práxis*, a partir da obrigatoriedade de convivência de elementos atinentes às questões de direito e gênero.

O marco teórico da pesquisa é extraído das afirmações de Kimberlé Williams Crenshaw (2004), em “A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero”, ensaio em que a professora entende que é necessário interpretar as opressões a sujeitos de forma intercalada, pois uma se soma a outra, vez que, se uma luta social não se opõe à normativa violação contra a outra, as políticas de raça e gênero acabam sendo antagonônicas entre si.

No tocante ao tipo de investigação foi escolhido como método de pesquisa, na classificação de Witker (1985) e Gustin (2010), o tipo jurídico-projetivo.

O processo de inclusão da minoria na contemporaneidade

A compreensão de que há certa dificuldade, quando o que está em jogo é a luta em prol da diversidade, faz-se precípua em um contexto de efetivação de direitos concernentes às discussões de gênero. Apesar da tomada de novos contornos que podem ser percebidos como avanços, insta reconhecê-los enquanto extremamente recuos e ambíguos, carecendo de maior compreensão.

A afirmação das múltiplas proteções às minorias deve seguir uma marcha sempre em frente, sem retrocessos. Catarina Sales Oliveira (2018), afirma que “esta ambiguidade tem marcado também a teoria e movimento feminista, que encara o desafio de lutar pela diversidade e integrar uma perspectiva interseccional (OLIVEIRA, 2018)”. Para tanto, Kimberlé Williams Crenshaw (1991), professora de direito civil e teórica feminista militante nas questões de raça e gênero, desenvolveu o conceito denominado “interseccionalidade”. Esta terminologia foi apresentada pela primeira vez nos anos 1990, no âmbito da realização de pesquisa que intentava mapear o contexto de violências em que

se encontravam grupos de mulheres negras e pobres nos Estados Unidos.

A interseccionalidade passou a tomar os contornos de um conceito sociológico preocupado com as interações de grupos minoritários em diversas estruturas de poder. Assim, Crenshaw (2014), utiliza-se de relatos de violência nos Estados Unidos e em outras localidades mundo afora para delimitar sua compreensão sobre referido conceito.

Gosto de começar mencionando que a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições (CRENSHAW, 2014).

Ademais, Crenshaw (2014) afirma, de maneira mais incisiva, que

Uma das perguntas que devemos fazer é a seguinte: ‘O que há de errado com a prática tradicional dos direitos humanos? O que há de errado com a visão tradicional das discriminações racial e de gênero?’. Um dos problemas é que as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres.

Seguindo uma esteira interseccional, a convivência em sociedade, por sua vez, não pode ser fechada em si mesma, sob pena de construir exclusões internas. O conviver harmônico deve procurar entender os indivíduos e suas singularidades, o que implica em aceitá-las, no grau de suas diversidades. Conforme alerta Eleni Varikas (2014),

O pária não é, pois, apenas uma figura da exclusão política e social. Num sistema de legitimação que faz da humanidade comum a origem da igualdade de direitos, o não reconhecimento de seus direitos faz pesar uma suspeita sobre sua plena e completa humanidade e tende a associar à sua inferioridade social uma inferioridade antropológica (VARIKAS, 2014).

Para tanto, o indivíduo excluído e marginalizado sempre esteve presente, mudando seus contornos à medida em que a própria sociedade mudava. Assim, percebe-se o Concílio de Mácon¹, que concluiu, por maioria de três

¹ A igreja, durante séculos, marginalizou a mulher. Durante o Concílio de Mácon, ocorrido na Gália em 585 D.C., os bispos reunidos teriam então discutido se a mulher tem, ou não, alma.

votos, que as mulheres têm alma. Flora Tristan (1986) alerta que:

[...] três votos a menos e a mulher teria sido reconhecida como integrante do reino dos animais selvagens e, assim sendo, o homem, mestre, senhor, teria sido *obrigado a coabitar com o animal selvagem!* Esse pensamento fez tremer e congelar de horror (TRISTAN, 1986).

A questão envolvendo a alma sempre foi uma ligação perniciosa, utilizada para justificar exclusões e desumanizar as pessoas, retirando-lhes o elemento alma. Foi assim que aconteceu com os negros, com os índios e pretendeu-se, pelos grupos majoritários, também ser com as mulheres, mesmo tendo sido reconhecido, por pequena diferença, que elas tinham almas. O prisma interseccional começa a se manifestar nesse momento, vez que as suas percepções, enquanto desalmadas, na verdade, elucidavam os mandos e desmandos praticados pela maioria dos homens, branca e normativa.

Contudo, o que mais assusta, é que negativos contextos de opressão foram amplamente propagados e, mesmo reconhecidos enquanto desumanos, ainda são praticados de forma reiterada, em pleno século XXI. Ao reconhecer esses múltiplos contextos, o que se percebe é uma premência de combate à estratégia de exceção, que surge a partir de um teratológico modo de pensar outras adjetivações excludentes, eis que o “humano desumanizado” (VERIKAS, 2014) deixa de estar na natureza, seja em razão do caráter que lhe exclui do normativo, seja o fator raça, o fator sexo ou o fator gênero.

Catarina Sales Oliveira (2018) pondera, nesse sentido, o debate sobre a teoria *Queer*. Leia-se:

No cerne desta controvérsia está o dilema agência/estrutura e em que medida a ação de cada pessoa é socialmente condicionada e quais os limites de liberdade da agência e o seu papel emancipatório. A teoria *Queer* procura dar uma resposta a esta questão, mediante o constructo de performatividade. Nesta visão, o gênero é “feito” diariamente num processo relacional, em permanente construção, e que por isso evita a rotulação, trazendo ao processo dinamismo, mobilidade e fluidez.

Com o advento da teoria *Queer*, o conceito de performatividade de gênero questiona se as políticas públicas passíveis de reconhecer diferenças, em razão da mobilidade entre o espaço público e privado, são realmente emancipatórias, principalmente se considerada a divisão funcionalista da sociologia, que trouxe essa separação entre as esferas de convívio. O mais tradicional reflexo do contexto de opressão é o condicionamento de participação dos homens na comunidade política e a restrição das mulheres ao domínio do lar.

A relação entre gênero e emancipação não pode ser descartada, eis que uma situação apenas condicionada pelo gênero acaba por interferir no processo emancipatório de cada pessoa, homem ou mulher. Conforme alerta Catari-

na Sales Oliveira (2018),

A emancipação é um ato reflexivo e libertário (Tonet, 2005) que pressupõe a capacidade do sujeito de pensar sobre si próprio e de analisar o seu contexto identificando constrangimentos e limitações socialmente impostas, capacitando-se para traçar um caminho que define como seu e, como tal, uma via para ser livre e (mais) feliz. A emancipação visa assim a liberdade e a felicidade do agente sendo que a racionalidade é, neste percurso, um meio e não um fim em si.” Esta visão do conceito é baseada sobretudo na proposta de Habermas (citado por Gottardis, 2014). De uma perspectiva de gênero, o processo reflexivo emancipatório implica identificar os constrangimentos de gênero social e historicamente impostos a mulheres e também homens, para traçar um caminho de contestação e libertação dos mesmos (OLIVEIRA, 2018).

Nesse sentido, quando percebida certa determinação de estereótipos às minorias, é conspícua a exclusão desses sujeitos, da esfera pública, demonstrando o descumprimento de uma promessa de universalidade de direitos. Entretanto, na contemporaneidade, o fim da exclusão das minorias ainda é um pensamento quimérico e de longo percurso.

O que precisa ser compreendido é a extrema necessidade de mudanças culturais, com vistas a diminuir, grandemente, a distância que ainda existe entre o pensamento normativo e os plurais pensares e viveres, oprimidos por uma maioria que acaba não se preocupando com o direito do outro, em uma perspectiva de alteridade. A indissociabilidade dos fatores raça, gênero e sexualidade, uma vez que os mesmos se interscionam, é inequívoca quando o que se discute são os direitos das minorias.

O Supremo Tribunal Federal e a interseccionalidade no direito penal

O Plenário do Supremo Tribunal Federal, no Brasil, acabou trabalhando a interseccionalidade, quando admitiu que o Congresso Nacional, ao não editar uma lei que criminalizasse atos de homofobia e de transfobia, incorreu em omissão inconstitucional. Tal reconhecimento aconteceu quando do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, relatada pelo ministro Celso de Mello, e do Mandado de Injunção (MI) 4733, relatado pelo ministro Edson Fachin (BRASIL, 2019).

Por maioria de votos a Corte brasileira reconheceu a mora do Congresso Nacional, ao deixar de incriminar atos atentatórios a direitos fundamentais dos integrantes da comunidade LGBTQIAP+². Os ministros Celso de Mel-

2 LGBTQIAP+ consiste em uma sigla com as iniciais de siglas que representam a diversidade de minorias como as Lésbicas, os Gays, os Bissexuais, os Travestis, os Transexuais e os Transgêneros. Em uso desde os anos 1990, o termo é uma adaptação de LGB, que era utilizado para substituir o termo gay, para se referir à comunidade LGBT no fim da década de 1980. Recentemente foram inseridas as letras Q, I, A e P, referentes, respec-

lo, Edson Fachin, Alexandre de Moraes, Luís Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Cármen Lúcia e Gilmar Mendes votaram pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo (Lei 7.716/1989), até que o Congresso Nacional editasse lei a respeito dessa matéria. Restaram vencidos os ministros Ricardo Lewandowski e Dias Toffoli, por entenderem que a conduta só pode ser punida mediante lei aprovada pelo Legislativo. O ministro Marco Aurélio não reconheceu a mora.

A Ministra Cármen Lúcia (2019), a primeira a votar, afirmou que “A reiteração de atentados decorrentes da homotransfobia revela situação de verdadeira barbárie. Quer-se eliminar o que se parece diferente física, psíquica e sexualmente” (BRASIL, 2019). Assim, e ainda segundo a ministra, a singularidade de cada ser humano não é pretexto para a desigualdade de dignidades e direitos, e a discriminação contra uma pessoa atinge igualmente toda a sociedade, uma vez que “a tutela dos direitos fundamentais há de ser plena, para que a Constituição não se torne mera folha de papel” (BRASIL, 2019).

Por sua vez, o Ministro Ricardo Lewandowski (2019), embora reconhecendo a mora legislativa e a necessidade de dar ciência da mesma ao Congresso Nacional, com o escopo de produção de lei sobre a temática, afirmou que é indispensável a existência de lei, para a viabilidade da punição m âmbito penal de determinada conduta (BRASIL, 2019).

O Ministro Marco Aurélio (2019), apresentou outros argumentos, mas, no principal, acompanha o colega Ricardo Lewandowski, em razão dos princípios da separação dos poderes e da reserva legal, em se tratando de criminalização de condutas (BRASIL, 2019).

O então Presidente do Supremo Tribunal Federal, o ministro Dias Toffoli (2019), comboiou o ministro Ricardo Lewandowski, ressaltando que, apesar da divergência na conclusão, todos os votos proferidos repudiam a discriminação, o ódio, o preconceito e a violência, por razões de orientação sexual e identidade de gênero. Assim, e segundo Toffoli, o Supremo, com esse julgamento, dá efetividade ao artigo 3º, inciso IV, da Constituição da República Federativa do Brasil, segundo o qual é objetivo dos entes da Federação promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2019).

O Ministro Gilmar Mendes (2019), que acompanhou a maioria dos votos, além de identificar a inércia do Congresso Nacional, entendeu que a interpretação dos relatores, naquele voto em comento, no sentido de que a Lei do Racismo também alcança os integrantes da comunidade LGBT, é compatível com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acrescentou Mendes que a criminalização da homofobia é indispensável face aos diversos atos discriminatórios perpetrados contra homossexuais (homicídios, agressões, ameaças). Assim, a temática envolve proteção dos direitos funda-

tivamente, aos *Queer*, aos membros do grupo *Intersex* e aos Assexuais, seguidos do sinal +, representando quantos mais grupos diversos quiserem se representar por este prisma social minoritário.

mentais, das minorias e de liberdades (BRASIL, 2019).

Em conclusão, e por maioria de votos encampou, o Supremo Tribunal Federal, a tese proposta pelo relator da ADO 26/DF, Ministro Celso de Mello, estabelecida em três pontos: primeiro, enquanto o Congresso não editar lei específica, as condutas lgbtqiap+fóbicas se encaixam nos crimes previstos na Lei 7.716/2018 e, no caso de homicídio doloso, constitui circunstância que o qualifica, por configurar motivo torpe. Segundo, a repressão penal à prática da lgbtqiap+fóbicas não alcança e nem restringe o exercício da liberdade religiosa, desde que tais manifestações não configurem discurso de ódio. E terceiro, o conceito de racismo ultrapassa aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos e alcança a negação da dignidade e da humanidade de grupos vulneráveis.

A construção do anormal: considerações canguilhemianas³

O gênero, enquanto algo estável e binário – homem e mulher –, foi construído ao longo dos séculos, pelo ser humano, como se fosse algo de ordem natural. A ideia baseada na capacidade reprodutora das partes envolvidas em um relacionamento e no papel social esperado por cada uma delas baseou tal distinção. A necessidade de classificar as pessoas como normais e anormais, e, conseqüentemente, a necessidade de corrigir/consertar os “anormais” também desempenhou papel fundamental na construção do conceito de gênero (CARVALHO, 2019).

Canguilhem (2014) reconheceu a existência de certa patologia, uma vez que “o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico” (CANGUILHEM, 2014). Para logo em seguida esclarecer:

Quando se sabe que *norma* é a palavra latina que quer dizer esquadro e que *normalis* significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos *norma* e *normal*, trazidos para uma grande variedade de outros campos. Uma *norma*, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. ‘Norma’, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda que estranho (CANGUILHEM, 2014).

Assim, e através da normatização, considerando que “a norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa (...) tal decisão, relativa a esta ou àquela norma, só pode ser entendida no contexto de outras normas (CANGUILHEM, 2014)”, há uma exclusão prévia, um julgamento de valor

3 Título adaptado da Tese de doutorado de um dos autores deste artigo, Newton Teixeira Carvalho, denominada “Redesignação de sexo e a desnecessidade de judicialização para retificação do registro de nascimento”, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, transformada posteriormente em livro, de mesmo nome, constante da referência bibliográfica, abaixo.

negativo, ou seja, quem não aceitou o “enquadramento” está fora, é anormal, e sua pretensão é vista como a subversão da ordem imposta.

Nesse sentido, Canguilhem (2014) afirma que “qualquer forma implícita, ou explícita que seja, as normas comparam o real a valores, exprimem discriminações de qualidades de acordo com a oposição polar de um positivo e de um negativo”. É o que acontece com o transexual, indivíduo tratado como um indivíduo anômalo e doente, cujas esferas psicológicas, moral e jurídica ainda serão abaladas por longo tempo.

Para Canguilhem (2014), a doença se distingue da anomalia, tendo em vista que aquela advém da produção de novas normas de adequação entre o organismo e o meio ambiente, restringindo a maneira de viver e a própria capacidade de ação do indivíduo biológico. Entretanto, não despreza o fato de que novas normas podem ser a gênese de desenvolvimento de novos comportamentos. Como anômalo, se enquadra aquele sujeito que está na iminência de se sujeitar a uma nova potência de normatividade. O exemplo, para tanto, é o que está acontecendo com os transexuais, vistos pela maioria como anormais ontem, quase normais hoje e, derrubando paradigmas, amanhã (CARVALHO, 2019).

O paradoxo disso tudo é que resta olvidado, pela norma, o princípio de dinamicidade da vida, fenômeno que se reinventa a cada momento. É necessário questionar a tentativa de engessamento ou de padronização sobre o que é, antes de tudo, um constante renovar, repensar, reconstruir, inclusive pela própria desconstrução (CARVALHO, 2019). Perdas, ganhos, triunfos, dissabores existem e devemos ter a capacidade de superá-los.

Nesse contexto, a partir das colocações canguilhemianas, vários outros questionamentos surgem sobre a existência do normal ou patológico, com reflexos até a contemporaneidade, principalmente se considerarmos que a anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas e devem ser entendidas como a expressão de outras maneiras possíveis de vivências. A normalidade de uma maneira de se comportar é consequência da normatividade (CARVALHO, 2019).

Conclusão

Ao estudar a teoria da interseccionalidade e sua contribuição para a inclusão das minorias na sociedade, é necessário trabalhar a dialética relação entre igualdade e diferença e, por conseguinte, considerar, conjuntamente, o racismo, o sexismo e outras formas de repressão das minorias, para que não se perpetue a discriminação e as injustiças, caso tais temáticas continuem analisadas isoladamente. Desta forma, a partir da interpretação sobre as colocações de Crenshaw (2004), não é correto considerar o gênero como o único fator de discriminação, numa análise isolada de um problema bem mais complexo. Há, também, outros fatores, a serem analisados. Importante é a compreensão sobre classe, gênero e raça, concomitantemente, eis que estão relacionados

uns com os outros, sob pena de ter uma visão parcial do todo e de continuar perpetuando a desigualdade, como quando se estudava a raça separadamente do estudo do gênero e da sexualidade.

Necessário foi também ligeira alusão à teoria *Queer* e o conceito de performatividade de gênero, a questionar se as políticas de diferenças, em razão da mobilidade entre o espaço público e privado, são realmente emancipatórias, principalmente se considerada a divisão funcionalista da sociologia, que trouxe essa separação entre a esfera pública e a privada, participando os homens da comunidade política e as mulheres restritas ao domínio do lar. Entretanto, não há nenhuma contradição entre a doutrina da interseccionalidade com a teoria *Queer*, posto que existe uma necessária universalidade de direitos inclusivos (macro) que, entretanto, não pode desprezar e dar preferência à convivência em grupo e essa, por sua vez, não pode desapoiar o modo de viver de cada um (micro), dentro do próprio grupo, correndo riscos de impelir em práticas de exclusão e autoritarismo. Esta inversão da pirâmide é de fundamental importância para a autonomia de cada um.

Ao laborar com Canguilhem, também restou demonstrado que não é correto rotular as pessoas enquanto anormais, por apenas pretender outro modo de vida, inclusive de vivência sexual. Tal rotulação é excludente, preconceituosa e negou direitos às várias pessoas, ao longo da história. Desta forma, através da interseccionalidade, e numa visão menos engessada do direito é possível compreender, como chancelado pelo próprio Supremo Tribunal Federal, que racismo e lgbtqiap+fobia são violações de direitos humanos que andam atreladas, e, nessa interseção, tomam a dimensão de um problema maior, qual seja, a perpetuação da desigualdade, do preconceito e da discriminação de uma minoria, então injuriadas, espancadas ou mortas pelas ruas do Brasil.

Referências

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade por omissão nº 26/DF** – Distrito Federal. Relator: Ministro Celso de Mello. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 3 jun. 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/teses ADO26.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7ª. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CARVALHO, Newton Teixeira. **Redesignação de sexo e a necessidade de judicialização para retificação do registro de nascimento**: eliminação de rituais de passagem na busca de implementação imediata de direitos fundamentais dos transexuais. Belo Horizonte: Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

GOTTARDIS, Andreas. **Reason and Utopia**: Reconsidering the Concept of Emancipation in Critical Theory (tese de doutoramento). Estocolmo, Universidade

de Estocolmo, 2014.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

OLIVEIRA, Catarina Sales. O gênero da emancipação ou um gênero emancipatório. In: BARATA, André *et al.* (orgs). **Emancipação: o futuro de uma ideia política**. 1ª. ed.. Braga: Estúdio de Artes Gráficas – Parque Industrial de Pintancinhos, 2018.

TRISTAN, F. Flora. **L'UnionOuvrière**: 1843. Paris: Des Femmes, 1986.

VARIKAS, Eleni. **A escória do mundo: figuras do pária**. Tradução: Nair Fonseca, João Alexandre Peschanski. 1ª. ed.. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WITKER, Jorge. **Como elaborar una tesis en derecho: pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho**. Madrid: Civitas, 1985.

CIBERFEMINISMO E NOVAS NARRATIVAS FEMINISTAS: CONVERSAS ENTRE FEMINISTAS E UMA ROBÔ NO FACEBOOK

Renata Garcia Senlle

Bolsista CNPQ, mestranda do PPGCOM da Escola de Artes e Comunicações da
Universidade de São Paulo

CV Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=2F-F8AB66DD5CDC3AD7F63134D15D18F3#

Resumo:

Este artigo trata das contribuições do Ciberfeminismo para uma narrativa política feminista na internet, com incidência na política institucional partidária. Serão retomadas as definições de Ciberfeminismo; as análises de Jacques Rancière, sobre a partilha do sensível e as análises de Manuel Castells sobre os movimentos sociais na era da internet. Como objeto de estudo, avalia-se a ferramenta de mobilização política *online*: beta.org.br, uma robô feminista, que conversa com mulheres via Facebook.

Palavras-chave: Ciberfeminismo; Feminismo; Política feminista; Novas narrativas. Ativismo digital.

Introdução

Meu nome é Betânia, mas podem me chamar de Beta. Sou uma robô feminista que foi programada para atualizar esse sistema feito por homens e para homens. Não é missão fácil, mas não estou sozinha nessa: milhões de mulheres mobilizadas ao redor do mundo já estão reescrevendo esses códigos.¹

No texto de apresentação da robô feminista Beta no site <http://www.beta.org.br>, as autoras sintetizam o funcionamento e o objetivo da robô. Lançada em agosto de 2017, de modo beta, ou seja, como um teste, Betânia, mais conhecida como Beta, se auto intitula “um robô feminista até o último código”. O texto deixa claro a iniciativa político feminista, e traz implícito o intuito de reverter o sistema patriarcal e também a mobilização de mulheres por

1 Disponível em: <https://m.me/beta.feminista>. Acesso em 25/06/18.

meio de códigos de programação na Internet.

O artigo apresenta o cenário atual de determinadas características do ciberfeminismo proposto há 27 anos pela perspectiva da filósofa e bióloga Donna Haraway (1991). A proposta é fazer uma correlação do ciborgue de Haraway com o funcionamento de Beta. Para isso será utilizada como base a campanha de mobilização digital realizada pela robô na Internet, que pretendia informar e mobilizar mulheres brasileiras a pressionar os deputados durante a votação da emenda constitucional da PEC² 181/2015. De autoria do Senador Aécio Neves (PSDB/MG), ficou conhecida como Cavalo de Tróia, e foi formulada inicialmente para ampliar a licença-maternidade às mulheres que dão à luz crianças prematuras.

Contudo, de acordo com o jornal Nexo³, o projeto poderia sofrer uma alteração que suspenderia o direito ao aborto em três casos em que ele é legalizado no Brasil: gravidez originada de estupro, anencefalia do feto e risco à vida da gestante. Foi contra a supressão desse trecho que a Beta atuou, colocando seus códigos para funcionar no Facebook e informando mulheres a respeito do andamento da votação, além de convidá-las a pressionar os deputados por meio de disparos de e-mails nos quais elas se manifestariam contrariamente à votação.

Desse modo, utilizando um estudo de caráter exploratório, também pretende-se demonstrar como os movimentos sociais em rede conceituados por Manuel Castells (2017), proporcionam uma narrativa feminista de ativismo digital para as mulheres na política, e que conferem a elas uma parte de representação na “partilha do sensível” teorizada por Jacques Rancière (2005).

Beta, a robô feminista - contribuições às narrativas ciberfeministas e ao ativismo digital

Um dos caminhos importantes para se reconstruir a política feminista-socialista é por meio de uma teoria e de uma prática dirigidas para as relações sociais da ciência e da tecnologia, incluindo, de forma crucial, os sistemas de mito e de significado que estruturam nossas imaginações. O ciborgue é um tipo de eu – pessoal e coletivo – pós-moderno, um eu desmontado e remontado. Esse é o eu que as feministas devem codificar (Haraway, 2009).

Em seu site na internet, a definição sobre a robô Beta que abre este texto na primeira epígrafe destaca o aspecto da atualização de valores em uma sociedade de matriz masculina e ressalta o árduo caminho a ser trilhado, mas lembra a participação coletiva e ativa nessa empreita. De acordo com a descri-

2 Proposta de Emenda Constitucional.

3 Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/12/07/A-rob%C3%B4-feminista-que-monitora-leis-e-ajuda-a-pressionar-deputados>. Acesso em 25/06/18.

ção do site:

(...) a Beta foi desenvolvida pelo Nossas, um laboratório de ativismo que acredita que um mundo mais justo e democrático só é possível se os poderes de uns não suprimirem a potência de outros. Por isso, colocamos a Beta à disposição de todos os grupos, organizações e ativistas que defendem os direitos das mulheres no Brasil.

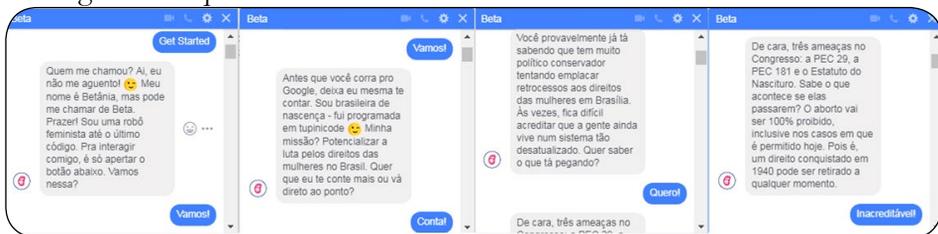
A iniciativa corrobora com a expectativa de Fernandez e Wilding (2004, p. 26), segundo a qual para essas artistas feministas que contribuíram com a primeira onda de produção ciberfeminista, o ciberfeminismo “deveria focar nas potencialidades das redes para a integração entre mulheres e no acesso à informação, uma vez que o conhecimento é agente fundamental no processo de empoderamento”.

Em conversa do canal do YouTube *Conexão Feminista*⁴, sob título ‘Ciberativismo com a Beta, um robô feminista’, as criadoras da Beta, Laura Molinari e Mariana Ribeiro explicam a iniciativa e o funcionamento da robô. Para elas a Beta é um canal de mobilização política e de informação no campo do feminismo, que monitora pautas políticas que envolvam o direito das mulheres.

Em uma semana de lançamento no Facebook, a página recebeu espontaneamente 20 mil curtidas de modo orgânico, ou seja, sem qualquer investimento financeiro com fins de impulsionamento para maior alcance das postagens; e isso ocorreu antes mesmo de se lançar uma campanha específica de mobilização social de impacto ao direito das mulheres.

Na prática, a Beta é uma página no Facebook, que inicia conversas via aplicativo de conversas do Facebook, o Messenger. Quando uma pauta importante às mulheres está para ser debatida pelos governantes a robô envia mensagens aos seguidores com instruções e estratégias de interação para se posicionar e pressionar os tomadores de decisão envolvidos.

Imagem 1: Sequência de conversa com a Beta em 1º de setembro de 2017



Fonte: www.facebook.com. Acesso em 5/10/2018.

Além de conversas pré-roteirizadas, a Beta também possui uma inteligência artificial. Isso significa que o público pode enviar à robô outras per-

4 Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=conex%C3%A3o+feminina.

guntas, além daquelas já mapeadas, e “alimentá-la” com novas questões. A partir disso as criadoras “treinam” a robô para mais conversas. Por exemplo, de acordo com as desenvolvedoras, uma das perguntas mais feitas pelas pessoas é “o que é feminismo?”.

Essa troca de informação tanto sublinha o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a formação de ativismo digital e criação de movimentos sociais em rede, quanto possibilita a criação de uma narrativa inédita, que corrobora com as proposições de ciborgue: “além de um híbrido de criatura orgânica e máquina, mas uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (HARAWAY; Op. cit., p.40). Gera-se assim uma animização à plataforma que potencializa a geração de vínculo entre usuárias e a robô.

As conversas dos usuários de Facebook com a Beta acontecem por meio da tecnologia de *chatbot*⁵, do Facebook. Ela é fruto de uma API (Application Programming Interface; ou em tradução livre: interface de programação de aplicativos) desenvolvida inicialmente com o intuito de facilitar a conversa entre páginas comerciais na rede social e seus consumidores, mas que Beta - Robô Feminista utiliza com o intuito de desenvolver práticas de ativismo digital. As criadoras explicam que somam a tecnologia disponibilizada pelo próprio Facebook ao conhecimento que têm de outras ações de ativismo digital realizadas pelo Nossas, por meio de listas de e-mail para influenciar os políticos tomadores de decisões envolvidos em votações importantes.

A primeira campanha da Beta pelo direito das mulheres foi relativa à PEC 181, conhecida como Cavalo de Tróia. A Beta já enviou cerca de 30 mil mensagens para cada um dos deputados que integram a comissão responsável atualmente pela votação da referida PEC na Câmara. A chamada para a mobilização desse caso se deu da seguinte forma:

5 Chatbot é um programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas. O objetivo é responder as perguntas de tal forma que as pessoas tenham a impressão de estar conversando com outra pessoa e não com um programa de computador. Após o envio de perguntas em linguagem natural, o programa consulta uma base de conhecimento e em seguida fornece uma resposta que tenta imitar o comportamento humano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chatterbot>

Imagem 2: Conversa de 8 de novembro de 2017:

Arrasou! Influenciar decisões políticas não é simples, mas meus códigos servem pra tornar esse processo muito mais fácil. Já imaginou fazer pressão política a partir do seu inbox do Face? Agora você pode! Não é feitiçaria, é tecnologia. 😊
E não demora mais que alguns cliques.

Quero saber mais!

Minha programação permite que eu envie uma mensagem sua diretamente daqui, da nossa conversa, para as caixas de email dos políticos. Quando eles colocarem em votação as pautas mais absurdas, eu te mando um inbox e te ajudo a fazer barulho onde precisa ser feito: nos ouvidos deles!
Demais, né?

Super!

#BetaAlerta 🚨 O Cavalo de Troia voltou! A votação da PEC 181 foi reagendada e vai começar DAQUI A POUCO, às 11h. Precisamos nos mobilizar AGORA para impedir que os deputados levem adiante a proposta que pode proibir totalmente o aborto no Brasil, mesmo em caso de estupro. Clique no botão abaixo para disparar uma mensagem para os políticos exigindo que eles barrem esse retrocesso! Se já tiver pressionado, convide mais mulheres a participar!
#ChamaBetaNoInbox 🙌🙌🙌

8/11/2017 12:09

Quero pressionar!

Sabia que podia contar com você! Para ver a mensagem que vamos enviar aos deputados e deputadas que vão votar a PEC 181, clique no botão abaixo. Não se assuste com a linguagem, tive que traduzir pro Politiquês, que é a língua que eles entendem ☐:

Ver mensagem

Prezados(as) membros da Comissão Especial da PEC 181/2015, não podemos permitir que uma proposta que originalmente amplia os direitos das mulheres seja revertida numa manobra para acabar com o aborto legal no Brasil. Direitos reprodutivos não devem, em hipótese alguma, ser pautados pelo viés religioso ou dogmático. Peço que V.Sa rejeite o parecer do relator e aprove o texto original da PEC, barrando esse retrocesso e reconhecendo a obrigação do Congresso em proteger e estender os direitos de todas e todos no país.

Mensagem aprovada!

Boa! Estamos quase lá! Agora só preciso que você digite seu email. Você vai ser o remetente - e eu, a mensageira. ☐

resenlle@hotmail.com

Arrasou, Renata! 🙌🙌🙌 Sua mensagem acabou de ser enviada. Pra nossa voz ser ouvida, precisamos potencializar o coro: #ParemOCavaloDeTroia! Quero contar contigo pra compartilhar o link do meu chat e convidar mais gente pra participar! #ChamaABetaNoInbox

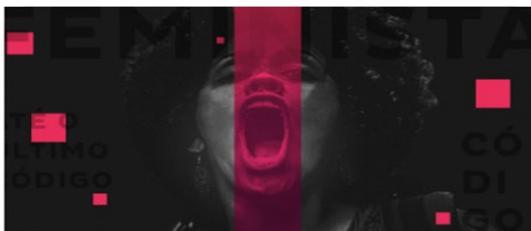
Fonte: www.facebook.com. Acesso em 5/10/2018.

Em 15 de dezembro de 2017, a Beta trouxe a notícia do efeito do que chama de “pressão direta”, ao enviar mais de 34 mil e-mails, o que aponta o bem-sucedido projeto de mobilização e pressão digital.

Imagem 3: Conversa de 15 de dezembro de 2017

Se eu tivesse pernas já tava pulando: ontem foi cancelada a última sessão do ano da PEC 181! 🚫 Os mais de 34 mil emails enviados para cada um dos deputados pelo meu Inbox passaram nossa mensagem: nenhuma mulher entra em 2018 sem direito ao aborto legal. Acharam que iam nos vencer pelo cansaço, mas não paramos nem um minuto! Arrasamos! ❤️ Pra gente chegar com tudo em 2018, vamos juntas numa nova missão? Me apresente pra 5 amigas que ainda não me chamaram no Inbox - quanto mais gente falar comigo, maior será nossa pressão! 🙌 Topa encarar essa?

Compartilhar!



A maior aliada feminista nas redes

Fonte: www.facebook.com. Acesso em 5/10/2018.

Somente são excluídos do mailing massivo aqueles tomadores de decisão que se posicionem, por escrito, a favor da motivação da campanha. “A tática de lotar a caixa de entrada funciona porque dói”, disse ao jornal Nexo, Mariana Ribeiro, diretora de comunicação e projetos do Nossas. A atuação apresenta uma das características de movimentos sociais em rede, que é o de se apoiar na crise fundamental de legitimidade do sistema político e por se tornar um canal para os cidadãos para uma reinvenção da democracia, como descreve Castells (2017, p. 170):

(...) quaisquer que sejam as dificuldades que as pessoas possam ter, elas não encontram canais de expressão e representação adequada nas instituições políticas. Assim recorrem a formas alternativas de manifestação direta de suas necessidades e desejos e buscam reinventar a democracia. Portanto, a interação entre movimentos sociais e instituições políticas torna-se uma questão fundamental, capaz de alimentar o verdadeiro potencial desses movimentos como agente de mudança social.

No entanto, apesar de a Beta ter efeito sobre a vida pública e potencial para provocar uma mudança social e influenciar políticas públicas, sua atuação permanece na ambiência digital, o que, seguindo o conceito de Castells, não a caracteriza como movimento social, visto que para o autor o cerne dele está na conexão do ciberespaço público com o espaço urbano (2017, p. 171). No entanto Mariana Ribeiro, na mesma entrevista, afirma que “a atuação da Beta também pode contribuir para a mobilização de rua, para além do virtual”.

Vale a ponderação de que “as próprias redes não se constituíram integralmente ainda em espaço público realmente aberto a todos, com base na igualdade absoluta de cibercidadãos” (ABRANCHES, 2017, p. 171). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tem 116 milhões de usuários de Internet, sendo que a região Sudeste continua com o maior índice de habitantes conectados (72,3%), seguida do Centro-Oeste (71,8%) e Sul (67,9%), enquanto o Nordeste e Norte trazem os menores totais, com, respectivamente, 52,3% e 54,3% de cidadãos *online*. Enquanto isso De acordo com o Jornal Folha de São Paulo⁶ o Facebook atingiu no Brasil o total de 127 milhões de usuários mensais ativos nessa plataforma.

Logo, embora a ação da Beta tenha se provado um canal fértil para a manifestação das mulheres (até a finalização deste artigo acumulava mais de 36 mil curtidas), tem limitações de abrangência que não consideramos na análise. E também merecem com recorte de classe e raça para uma avaliação mais aprofundada de quem são essas mulheres presentes na rede da Beta, contribuindo para uma melhor avaliação da ferramenta em linha à política socialista feminista proposta por Haraway, a seguir:

Um dos grandes riscos sociais e políticos é o constituído pela formação de

6 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>. Acesso em 05/10/2018.

uma estrutura social fortemente bimodal, na qual uma grande massa de mulheres e homens pertencentes aos grupos étnicos, e especialmente as pessoas de cor, ficam confinadas à economia do trabalho caseiro, aos diversos analfabetismos, à impotência e à redundância gerais e são controladas por aparatos repressivos high-tech que vão do entretenimento à vigilância e ao extermínio. Uma política socialista-feminista adequada deveria se dirigir às mulheres nas categorias ocupacionais privilegiadas e, particularmente, na produção daquela ciência e daquela tecnologia responsáveis pela construção dos discursos, dos processos e dos objetos tecnocientíficos (HARAWAY, 2009.p. 75).

Ciberfeminismo e Manifesto Ciborgue de Donna Haraway – uma narrativa política feminista

O termo “ciberfeminismo” é atribuído original e simultaneamente à filósofa britânica Sadie Plant e ao coletivo australiano VNS Matrix, em 1991 (SOLLFRANK, 1998). Independentemente da origem do termo, é consenso que o marco teórico do pensamento ciberfeminista vem da noção de ciborgue cunhada pela bióloga e filósofa Donna Haraway no Manifesto Ciborgue, cuja versão inicial foi publicada em 1985, na revista *Socialist Review* e a final em 1991, sob o título *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century* na coleção *Simians, Cyborgs and Women*.

De todo modo persiste a questão do que seja de fato ciberfeminismo, cuja resposta de Wilding dá conta da esclarecer:

O que é ciberfeminismo? Sadie Plant afirma que é uma insurreição absolutamente pós-humana - a revolta de um sistema emergente que inclui mulheres e computadores, contra a visão de mundo e a realidade material de um patriarcado que ainda procura subjugá-los. Essa é uma aliança dos “bens” contra seus senhores, uma aliança de mulher e de máquinas. É uma revolta dos bens móveis (WILDING, Faith).

De acordo com a dissertação de Marina Gazire Lemos (2009) as teorias de Haraway oferecem um grande espectro de análise das relações entre feminismo e novas tecnologias. A expansão da teoria foi favorecida pelo momento em que foi criada:

O Manifesto Ciborgue é um dos poucos textos que falam sobre feminismo e que foram abraçados tanto pela comunidade acadêmica quanto pelos agentes da cibercultura em geral, sendo citado tanto por feministas quanto por não feministas. O texto foi difundido rapidamente, uma vez que dialogava diretamente com o momento em que foi produzido, ou seja, um período de excitação em torno da expansão das TICs, principalmente dos computadores pessoais nos ambientes acadêmicos e domésticos (AZZELLINI; MARTINO, 2009).

Segundo os autores, partindo de uma perspectiva socialista-feminista, Haraway propõe em seu ensaio que o empoderamento político das mulheres

acontecerá pela tomada dos meios de produção correspondentes ao tempo em que escrevam: não mais máquinas industriais, mas as emergentes TICs. O pensamento está em linha com a ideia da ciberfeminista e integrante do *Old Boys Network*⁷, a artista Faith Wilding, para quem o computador pessoal é o computador político (1998). De acordo com Azzellini e Martino (2009), Wilding atribui caráter político ao ato de mulheres se apoderarem individualmente das tecnologias. E repercute a frase que alude à famosa citação da feminista americana de segunda onda, Carol Hanisch: “o pessoal é político”⁸.

Nesse sentido, Haraway, com seu manifesto ciborgue, antevia o poder político dos *smartphones*, os quais miniaturizaram os computadores e colocaram em xeque a separação entre os corpos físicos e as máquinas. Para Haraway (2009. p.43) as máquinas poderiam ser “assustadoramente vivas e nós mesmos, assustadoramente inertes” (1984). Sem imaginar a possibilidade das redes sociais, ela avaliou de modo ainda atual o potencial das novas tecnologias para as narrativas que ordenam a sociedade:

A escrita, o poder e a tecnologia são velhos parceiros nas narrativas de origem da civilização, típicas do Ocidente, mas a miniaturização mudou nossa percepção sobre a tecnologia. A miniaturização acaba significando poder; o pequeno não é belo: tal como ocorre com os mísseis ele é, sobretudo, perigoso. Contrastem os aparelhos de TV dos anos 50 ou as câmeras dos anos 70 com as TVs de pulso ou com as câmeras de vídeo que cabem na palma da mão. Nossas melhores 44 máquinas são feitas de raios de sol; elas são, todas, leves e limpas porque não passam de sinais, de ondas eletromagnéticas, de uma seção do espectro. Além disso, essas máquinas são eminentemente portáteis, móveis – um fragmento da imensa dor humana que é infligida cotidianamente em Detroit ou Cingapura. As pessoas estão longe de serem assim tão fluidas, pois elas são, ao mesmo tempo, materiais e opacas. Os ciborgues, em troca, são éter, quintessência (HARAWAY).

Essa antevisão está em linha com nossos atuais *smartphones*, os mesmos que provocam inúmeras possibilidades de trocas de informação entre as pessoas, alterando a sociedade e que também trazem à tona a possibilidade de existência do ciborgue de Haraway. As TIC's possibilitam uma nova forma de estar no mundo, ou, como disse Santaella “foi colocada em questão não apenas a relação do ser humano com a tecnologia, mas a própria ontologia do sujeito humano” (SANTAELLA, 2007, p.39).

O trabalho da Beta cabe aqui como exemplo desse novo existir, pois é uma “criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (HA-

7 A OBN é considerada a primeira aliança internacional de ciberfeminismo e foi fundada em 1997 em Berlim. Desde os primeiros dias, a rede continua mudando devido à mudança de membros. O OBN é uma coalizão real e virtual de ciberfeministas. Sob a égide do termo “ciberfeminismo”, a OBN contribui para o discurso crítico sobre as novas mídias, focando especialmente em seus aspectos específicos de gênero. Disponível em https://www.obn.org/inhalt_index.html. Acesso em 05/10/2018.

8 Disponível em <https://we.riseup.net/radferm/o-pessoal-%C3%89-pol%C3%ADtico-carol-hanish+251157>. Acesso em 05/10/2018.

RAWAY, 2009, p. 40), pelas relações entre ativistas que a programam e os usuários que se conectam com ela via Facebook, criando uma narrativa entre a pessoa e a robô, em um esquema que explicaremos mais adiante. Assim, ela atua na fronteira entre o humano e o tecnológico, entre orgânico e máquina, circula informações e cria uma outra narrativa política para as feministas como discurso político e estético. Nessa cultura *high-tech*, como cita Haraway, “não está claro quem faz e quem é feito na relação entre o humano e a máquina. Não está claro o que é mente e o que é corpo em máquinas que funcionam de acordo com práticas de codificação” (HARAWAY, 2009, p. 40).

No caso da Beta, a troca de informações promove novos discursos e novo lugar de fala para as mulheres feministas, à medida que impacta na tomada de decisão dos participantes da esfera institucional da política. Ferramentas como a Beta podem ajudar no reclame por uma parte visível na partilha do sensível, conceituada por Jacques Rancière, que trata da estética não como arte, mas como modo de fazer, como a visibilidade do indivíduo no espaço comum e com isso, com a representatividade política que ele tem. “A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o se faz e o que se pode fazer”, aponta Rancière (2005, p. 59) ao dizer que a ação histórica e a capacidade de agir como agentes históricos, andam juntas, logo, a capacidade das mulheres de interferir na história anda em paralelo com as possibilidades de fazer história, ganhando uma nova parte do espaço sensível.

Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos do ser, modos do fazer e modos do dizer. Definem variações das intensidades sensíveis, das percepções e capacidades dos corpos. Assim, se aproximam dos humanos quaisquer, cavam distâncias, abrem derivações, modificam as maneiras, as velocidades e os trajetos segundo os quais aderem a uma condição, reagem a situações, reconhecem sua imagem. Reconfiguram o mapa do sensível confundindo a funcionalidade dos gestos e dos ritmos adaptados aos ciclos naturais da produção, reprodução e submissão. O homem é um animal político porque é um animal literário, que se deixa desviar de sua destinação “natural” pelo poder das palavras (Rancière. 2009. p.59).

Logo, o objeto desse estudo pode ser compreendido como um exemplo em que as palavras, pelas conversas via Facebook ajudam a reivindicar uma outra representatividade para as mulheres nesse espaço sensível, que é a Câmara dos Deputados, por meio de um outro modo de fazer (a estética), que se dá pelas interações via Facebook com a nova ciborgue, a Beta. Rancière parece em linha com as novas proposições de representações, que os mitos e significados que Haraway imagina que o ciborgue possa promover:

Um dos caminhos importantes para se reconstruir a política feminista-socialista é por meio de uma teoria e de uma prática dirigida para as relações sociais da ciência e da tecnologia, incluindo de forma crucial, os sistemas de mito e de significado que estruturam nossas imaginações. O ciborgue é um tipo de eu-pessoal e coletivo pós-moderno, um eu remontado e desmontado. Esse é o eu que as feministas devem ao ciborgue (HARAWAY; Op. cit., p. 70).

Esse híbrido de máquina e humano traz uma outra forma de visibilidade para as mulheres, traz-lhes a possibilidade de mudança ou de outro modo de fazer, uma outra arte, uma narrativa co-criada de impacto político. Para Rancière (2009. p.62) as ficções da arte e da política são, portanto, heterotopias mais do que utopias, porque reconfiguram o território do visível, do pensável e do possível. Assim, a Beta seria um dos meios de partilhar o comum dentro de um ambiente ainda hegemônico.

Considerações finais

A plataforma Beta.org.br apresenta características importantes, capazes de associá-la às ideias de ciborgue de Donna Haraway, contextualizá-la dentro do ativismo digital e de mobilização social ciberfeminista. Conectadas em rede as mulheres feministas buscam informação importante a respeito de política, encontram uma possibilidade de “tradutor” dessa narrativa particular e descobrem um novo meio de representação via pressão digital.

Assim, pode-se vislumbrar uma outra forma de “comum”, de cidadania participativa em relação às pautas caras ao direito da mulher. Por meio de iniciativas como essa, percebemos um fortalecimento das ações em rede e da própria subversão da atuação das mulheres nos meios digitais/tecnológicos e político, ampliando as possibilidades desse grupo dentro de espaços tradicionalmente reconhecidos pela majoritária presença masculina, ainda que em diversas sociedades, como a brasileira, haja maioria em diversas matrizes do feminino, como no eleitoral, que não se expressa no político.

Em relação ao meio em que a robô Beta atua – o Facebook –, valeria uma análise a respeito da própria hegemonia do meio e de sua matriz tecno-financeira, bem como a diminuição do alcance que a ferramenta traz como consequências para páginas que não pagam por publicidade digital e usam apenas o formato gratuito, com presença “orgânica” e que, portanto, têm seu alcance diminuído.

Em outro momento, também poderia haver um complemento da pesquisa para identificar gênero, classe e raça entre o grupo de seguidores da Beta. Tal recorte interseccional pode vir a se mostrar uma abordagem metodológica importante para reconhecer se há múltiplas realidades feministas representadas pela robô. Como indaga a filósofa e feminista negra Sueli Carneiro: “de que mulheres estamos falando?” ou de que ciberfeministas estamos falando?

A discussão acerca do feminino imbricado ao tecnológico é potencial de empoderamento para discussões em que as minorias em se tratando de poder possam ter o espaço na agenda e nos debates a fim de valorização de temáticas que lhes sejam fundamentais. Encontra-se nessa estratégia uma referência de pressão política, de *lobby* digital, podendo-se ampliar a novas plataformas e a novas pautas que sejam excluídas dos discursos majoritários e preponderantes.

Referências

ABRANCHES, S. **A Era do Imprevisto**: a grande transição do Século XXI. 1ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

AZZELLINI, E. C.; MARTINO, L. M. S. Os significados de “ciberfeminismo”: construções de sentido de um feminismo nas Mídias Digitais. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2689-1.pdf>. Acesso em 27/06/18.

CASTELLS, M. **Redes de Indignação e Esperança**: movimentos sociais na era da Internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

HARAWAY, D. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Org. e trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível**: Estética e Política. Trad. Monica Costa Neto. São Paulo: Exo Experimental Org. Ed. 34, 2005.

SANTAELLA, L. Pós-humano. Por quê? Revista USP. São Paulo, n. 74, p. 126-137, jun-ago, 2007.

SODRÉ, M. **A Ciência do Comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOLLFRANK, C. The Truth About Cyberfeminism, 1998. Disponível em https://www.obn.org/reading_room/writings/html/truth.html. Acesso em 25/06/18.

WILDING, F. 1998. Disponível em https://www.obn.org/cfundef/faith_def.html. Acesso em 25/06/18.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 03/11/2019.

UNA MIRADA HOLÍSTICA, TRANSDISCIPLINAR Y DE CAMBIO, DESDE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, A TRAVÉS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Cristina Baeza López

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, D.E.A. en Economía y Gestión, Máster en Formación del Profesorado. Profesora Asociada de la Universidad Complutense de Madrid en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, de Comercio y Turismo y de Educación. Investigadora y Doctorando de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, integrante del Grupo de Investigación SIEP (Salud, Inclusión, Equidad y Pedagogía). Dirección de Consultoría de Estrategia y Marketing, áreas específicas de Responsabilidad Social y de Distribución Comercial nacional e internacional, y Asesora Académica de la Escuela Internacional de la Universidad Carlos III de Madrid.

Resumen:

Encontrándonos en un momento crucial de gestión del cambio, en el cual las instituciones públicas y privadas, así como la sociedad en general, son conscientes de la necesidad de actuar con un modelo disruptivo que posibilite un crecimiento económico sostenible, una inclusión social y una protección ambiental, el propósito de este artículo es delimitar conceptos y aspectos clave para poder identificar y desarrollar una propuesta de cambio real en las comunidades educativas, con el fin de relacionar y promover eficientemente la misión y visión de colegios, institutos o universidades, con la perspectiva de la *Responsabilidad Social Compartida* y el enfoque del *Desarrollo Sostenible*, proporcionando una propuesta crítica que sirva de guía y modelo de ruta para acción del quehacer personal y profesional¹ de los docentes y de las docentes y de todos los stakeholders² de la *Macrocomunidad Educativa Socialmente Responsable*³

1 Como nos indica Vitón, M.J. 2012 al hablar de responsabilidad del quehacer cívico y desarrollo de la tarea pedagógica en el compromiso del fortalecimiento de la construcción social democrática.

2 *Stakeholders*, término aceptado en la práctica de Dirección Estratégica de Empresas y relacionado con la Responsabilidad Social Corporativa tras la publicación en 1984 del libro *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, de Robert Edward Freeman. Dicha teoría identifica una serie de grupos y agentes participantes en los procesos de una empresa, como pueden ser por ejemplo grupos políticos, asociaciones de comercio, entidades financieras, proveedores y distribuidores, empleados o clientes.

3 *Macrocomunidad Educativa Socialmente Responsable*, concepto presentado por Baeza, C. con la finalidad de profundizar en la tesis sobre *Pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida como motor de la gestión del cambio en la comunidad educativa, una mirada multidisciplinar a través de*

(Baeza, C. 2019) que conforman, bajo un ejercicio democratizador.

Palabras-Clave: Responsabilidad Social Compartida; Indicadores de Desarrollo Humano; ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible; Gestión del Cambio; Macrocomunidad Educativa Socialmente Responsable.

Introducción

Considerando el devenir de numerosos aspectos sociales y de los derechos humanos, así como el de los procesos económicos y productivos que afectan directamente al medio ambiente y a la salud del planeta y por ende a la nuestra, se establece la necesidad de plasmar e investigar sobre el compromiso con la Responsabilidad Social y el Desarrollo Sostenible, entendidos como nueva conceptualización del conjunto de la comunidad educativa, a la luz de los valores, de las iniciativas metodológicas y didácticas, y de las formas de gestión, que suponen un mayor compromiso con la sociedad y con un modelo de desarrollo equilibrado.

Encontramos innumerables desafíos que necesitan de la comprensión y de la participación de todos para su eliminación o al menos para que se produzca una mejora real en las vidas de los implicados e implicadas, (teniendo en cuenta que algunas veces confundimos el estar implicados con la cercanía geográfica, cuando en realidad no es así, o no debiera de ser así).

Desafíos por ejemplo como las crisis financieras o los problemas de especulación que dificultan la consolidación de la protección social para atender el sistema educativo o el sanitario, o desafíos y retos que supone el deterioro medioambiental, el incremento de las desigualdades y los importantes movimientos de personas, debidos a las estrategias de producción y a los marcados hábitos de consumo actuales que fomentan la economía lineal donde la despreocupación por los recursos naturales y por las personas desconocidas que forman parte del canal de distribución es algo intrínseco a gran parte de la sociedad. O incluso, los desafíos que nos supone la necesidad de eliminar las barreras físicas y emocionales que existen y que dificultan la comprensión de los términos inclusión social, integración y equidad, así como, su puesta en práctica, o desafíos sobre la igualdad de género.

Con la mirada puesta en todos estos desafíos, la ONU aprobó *la Agenda 2030 para emprender lo que consideran un nuevo camino con el que mejorar la vida de todas*, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), forman esta Agenda que con 17 objetivos proporcionan un marco para un mundo sostenible, son herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) e instan a los países a adoptar medidas para promover la prosperidad con atención a la protección del planeta favoreciendo el desarrollo económico pero abordando el cuidado de las necesidades sociales, considerando diferentes estrategias, metas

los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

y estableciendo un examen de seguimiento y evaluación que con datos fiables y transparentes muestren el alcance de la contribución que se está llevando a cabo.

La coyuntura económica y social, como impulsora de una necesaria reflexión y acción en la comunidad educativa

Múltiples variables y dificultades muy diversas iluminan sobre la profundidad del significado real del *Desarrollo Sostenible*. Habitualmente, al hablar de Desarrollo Sostenible, se relaciona éste con el medioambiente, lo cual no llega a mostrar la totalidad del significado, ni los retos y responsabilidades que se establecen en numerosos aspectos tanto técnicos y tecnológicos, como sociales, culturales, económicos y políticos.

El Desarrollo Sostenible supone una armonización del crecimiento económico, con el cuidado del medio ambiente y con la inclusión social, tres áreas que deben entenderse como interdependientes, donde las acciones en un área se vinculan con los efectos producidos en otra. Por eso el PIB, indicador por excelencia del crecimiento económico, a día de hoy, por sí solo, ofrece una visión sesgada sobre dicho crecimiento, pues necesita de otros indicadores básicos de Desarrollo Humano para completar un análisis que sitúe a las personas y al bienestar humano en el centro de las políticas y estrategias de desarrollo.

Desde el año 2010 para medir de un modo más completo el Índice de Desarrollo Humano (IDH) -el cual se centra en tres dimensiones básicas como son la capacidad de llevar una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer, la capacidad de adquirir conocimientos, medidos por años medios de escolaridad y años esperados de escolaridad, y por la capacidad de alcanzar un nivel de vida decente, medido por el ingreso nacional bruto per cápita-, se presentan otros tres índices compuestos en el *Informe de Naciones Unidas sobre Índices e Indicadores de Desarrollo Humano*⁴, que transforman el discurso más habitual sobre progreso y desarrollo:

- El Índice de Desarrollo Humano ajustado a la Desigualdad (IHDI, Inequality Adjusted Human Development Index) el cual combina los logros medios de un país en salud, educación e ingresos con la forma en que esos logros se distribuyen entre la población del país al descontar el valor promedio de cada dimensión de acuerdo con su nivel de desigualdad.
- El Índice de Desigualdad de Género (GII, Gender Inequality Index)

4 *Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update* es un exhaustivo estudio realizado dentro de la actividad del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. En él se detalla el progreso del Desarrollo Humano desde 1990 hasta 2017, haciendo hincapié en la explicación de la necesidad de delimitar nuevos indicadores y la actualización de los mismo a fecha 2018, para así tener en cuenta la complejidad de la interconexión de las sociedades y de las diferentes economías, así como de los acontecimientos que han influido en la realidad de las desigualdades que afectan al progreso y al desarrollo humano.

que presenta las desigualdades en el género femenino en relación a salud reproductiva, educación, representación política y en el mercado de trabajo.

- El Índice de Pobreza Multidimensional (MPI, Multidimensional Poverty Index) que mide diferentes dimensiones de pobreza, teniendo en cuenta aspectos sociales, aspectos por movimientos humanos o situaciones críticas.

Ya en el año 2014, se introduce el Índice de Desarrollo de Género, (GDI, Gender Development Index) que reporta los alcances en las dimensiones básicas del Desarrollo Humano para mujeres y hombres.

Habiéndose producido un crecimiento global de la población de 5.000 millones de personas a 7.500 millones de personas desde 1990 hasta el año 2017, el número de personas situado en el rango de bajo desarrollo humano descendió desde 3.000 millones a 926 millones, del 60% de la población total al 12 %, y el número de personas situadas en el rango de alto y muy alto desarrollo humano pasó de 1.200 millones a 3.800 millones, es decir de un 24% sobre el total de población a un 51%.

El Índice de Desarrollo Humano⁵ global, valorado en 2017, ha sido de 0.728 con un crecimiento del 21,7% desde 1990 momento en que su valor era 0.598. Alrededor del mundo la gente vive más años, tiene mejor educación y oportunidades. Pero en ciertas regiones y áreas, sobre todo entre los años 2008 y 2009 debido a crisis financieras, económicas, guerras y por problemas de abastecimiento de alimentos y agua, el crecimiento de este índice se ha visto ralentizado, teniendo en cuenta también, que es inevitable tocar techo en los diferentes componentes del Índice del Desarrollo Humano, por el límite biológico de la esperanza de vida, y porque los años de escolarización no crecen indefinidamente, incluso el crecimiento de los ingresos en ciertas economías maduras mostraría una desaceleración.

Los datos muestran que los progresos no siempre han sido constantes y teniendo en cuenta cómo algunas regiones y países se han visto afectadas por serios conflictos, en pocos años se han borrado los logros de varias décadas, y las brechas y diferencias en el Desarrollo Humano entre países, aunque se hayan reducido, siguen siendo enormes.

Se señala por tanto, que en la actualidad, la cohesión social se presenta como un aspecto realmente clave que no solo afecta a la situación de una comunidad determinada, o incluso de un país, sino que a nivel mundial tam-

5 El valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH) se establece entre 0 y 1, los valores cuanto más próximos a 1 muestran un mejor desempeño en los resultados del desarrollo humano y los valores más próximos a 0 muestran un desarrollo humano inadecuado. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo clasifica a los países en cuatro grandes grupos; países con un muy alto desarrollo humano: 0.894 IDH, con alto desarrollo humano: 0.757 IDH, con medio desarrollo humano: 0.645 IDH, con bajo desarrollo humano: 0.504 IDH.

bién existe una enorme problemática de la cual el propio Antonio Guterres⁶ Secretario General de la ONU alerta al temer “*una Gran Fractura, un mundo dividido en dos, con las dos economías más grandes de la tierra creando dos mundos separados y compitiendo el uno con el otro, cada uno con sus reglas, sus estructuras y sus estrategias geopolíticas y militares de suma cero*” (Apertura 74^a Debate Asamblea General ONU). Esta visión general y la coyuntura que se presenta en un momento crítico en el tiempo, necesita de una nueva contextualización de la educación, dada la influencia directa que presentan sobre ella las transformaciones que se generan y se desarrollan en el contexto sociopolítico, económico y cultural (Guarro, 2005), y dada a su vez la influencia que esta puede tener en el devenir de las actuaciones presentes y futuras de la sociedad.

La educación y el progreso van de la mano, progreso entendido como marcha ascendente a lo largo de la historia y referido a cualquier aspecto tecnológico, económico y por supuesto social, de modo que el esfuerzo diario de los docentes y de las docentes y de aquellos que conforman la educación formal y no formal, sostiene la esperanza tanto individual como común y compartida, de una sociedad y un mundo mejores que presenta precisa de un replanteamiento de la educación y por tanto de una reflexión a nivel personal y en nuestro caso una reflexión del rol profesional como docentes con un compromiso participativo y corresponsable.

El énfasis sobre la relación entre el progreso humano y la educación avalada entre otras por la creencia de que “*ésta puede mejorar la calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad y el desarrollo económico*” (Gimeno, J.), permite a la comunidad educativa avanzar hacia el marco mundial de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Economía Circular, como recursos docentes de la pedagogía de la Responsabilidad Social Compartida, pero también como metas educativas que promuevan un cambio real de procesos y de gestión en nuestras economías y sociedades, cambio que permita priorizar los derechos humanos y la corresponsabilidad.

Como indicaba el Secretario General de la ONU, “*hoy se da la paradoja de que, a pesar de haber mayor conectividad, está aumentando la fragmentación de las sociedades. Cada vez son más las personas que viven en su propia burbuja, que son incapaces de percibir sus vínculos con toda la familia humana*”, idea que nos ilustra sobre la importancia de la cultura de la participación de todos frente a los grandes

6 Antonio Guterres, Secretario General de la ONU, al presentar su Memoria Anual, que precede todos los años al debate de los líderes mundiales en la Asamblea General, destacó que para evitar esta “Gran Fractura” es necesario mantener un sistema de poderes de ámbito universal basado en una economía mundial que respete al derecho internacional, en un mundo multipolar con fuertes instituciones multilaterales. Señalando la problemática del incremento de las desigualdades y de las dificultades de cohesión social; “*La economía global genera grandes flujos de ingresos, pero esta prosperidad es absorbida por un pequeño puñado de élites. Es triste constatar que en el mundo actual las posibilidades de llevar una vida sin miseria y en plena dignidad humana dependen más de las circunstancias de donde nacemos que de nuestras capacidades innatas*”. <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462642>

desafíos que suponen la lucha contra la pobreza, la justicia social, el deterioro medioambiental, y la preservación de los derechos humanos, así como la convivencia en armonía de sociedades plurales y diferentes. Con un planteamiento holístico y transdisciplinar, que abarca también un aprendizaje social y emocional y con una hoja de ruta como es la de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se trabaja para conseguir una educación transformadora que contribuya a un futuro sostenible en recursos y procesos, y sostenible en el desarrollo humano y donde la educación como un bien común⁷, se caracteriza por su destino obligatorio para la realización de los Derechos Fundamentales de todas las personas.

Y para que la escuela sea entendida en su más amplio significado y cultive la mejora de las actitudes de los docentes y de las docentes y del resto de agentes involucrados -stakeholders-, no basta con voluntad y disposición personal, sino que “*debe haber comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales esas actitudes pueden operar de la manera más provechosa*” (Dewey, J. 1993, p. 42), lo que significa la necesidad de organización del hábito reflexivo que inhiba la acción habitual, para promover un cambio en el comportamiento y una práctica de participación que sea efectiva en tres niveles de implicación⁸ y compromiso como son; convivir, colaborar y gestionar. Niveles esenciales en el desarrollo de lo que se convierte en un agregado de relaciones, procesos y resultados que conforman la comunidad educativa donde la responsabilidad causal colectiva sobre los numerosos problemas y desafíos mencionados anteriormente, -los cuales afectan al desarrollo sostenible-, así como la responsabilidad remedial o correctora compartida que no aparta la mirada hacia la comodidad o la indiferencia, suponen una cooperación racional y un comportamiento cooperativo entre los numerosos integrantes y actores de la comunidad educativa que específicamente denomino como *Macrocomunidad Educativa Socialmente Responsable*.

Definiendo la Macrocomunidad Educativa Socialmente Responsable, como un modelo de transformación social, económica y cultural, que, con una estabilidad y durabilidad en el tiempo, concibe la enseñanza y el aprendizaje que se nutre del multilateralismo, de la interculturalidad y de la creatividad, como una oportunidad de conexión entre la educación y el *desarrollo humano sostenible y responsable* a través de un conjunto de relaciones multidireccionales que aportan conocimientos pedagógicos y conocimientos en las diversas disciplinas entre los agentes que conforman el modelo participativo para plantear

7 Los autores del Informe de la UNESCO publicado en 2015 y titulado *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, proponen que sean considerados *bienes comunes* tanto el conocimiento como la educación. La noción de bien común permite superar la noción de ‘bien público’, pues se centra en un proceso participativo y solidario.

8 En el texto que analiza el proceso participativo que construye y desarrolla las A21E en institutos de la ciudad de Barcelona (Forestello, A.M. 2013), se hace referencia al concepto de participación educativa a través de los tres niveles de implicación y compromiso (Peguero, 1997), que se relacionan con cuatro alcances del proceso participativo: producir información, deliberación o debate, decisión y actuación de los participantes.

un proceso de cambio y de acción no sólo en la realidad pedagógica de aula y de centro, sino en los procesos cotidianos de una sociedad, -procesos económicos, políticos, culturales, y procesos técnicos de producción, distribución y consumo-, estableciéndose para ello unas entradas y salidas de recursos, unas experiencias críticas ⁹ y unos resultados, para de este modo afrontar los retos de la humanidad desarrollando una identidad grupal clave y una complementariedad en conocimientos y habilidades. Precisando, que supone un modelo transformador del ámbito emocional -individual y colectivo-, y un espacio de interconexión multidisciplinar entre sociedad, mercado y Estado, bajo la hoja de ruta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y bajo la actuación cívica de cada uno y de cada una, sean alumnos o alumnas, docentes, familias, u otros agentes participantes del ámbito institucional o empresarial.

Conclusiones

Este IV Congreso Internacional de Derechos Humanos, celebrado en Coimbra, Portugal, donde se presenta la ponencia de la cual deriva este artículo, -presentación que tuvo lugar en el simposio *Inclusiones con equidad y reflexiones pedagógicas. Escenarios vulnerables y Derechos Humanos, perspectiva intercultural y enfoque de género*, coordinado por Vitón, M.J. y Gonçalves, D.- es ejemplo de esta mirada renovada holística, transdisciplinar y de cambio, que encuentra la oportunidad de construir debate entre profesionales de distintos ámbitos y países, para así generar una profunda reflexión que permita compartir inquietudes, experiencias críticas, propuestas y buenas prácticas, ayudando en la búsqueda de la adecuada inspiración y el aliento para seguir adelante con una necesaria gestión del cambio que favorezca la construcción de esquemas profesionales¹⁰ pragmáticos y formativos que contextualicen los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Economía Circular, para que las metas teóricas que presentan estos objetivos, nutran la acción de la Comunidad Educativa y modifiquen los propios procesos de gestión y de trabajo que realicen colegios, institutos, universidades y escuelas profesionales, así como los procesos de interacción social, y de producción y consumo de las economías, gracias también a la mentalidad diferenciadora en pro del Desarrollo Sostenible que se habrá fomentado en las aulas de los actuales alumnos y alumnas, los cuales conforman una ciudadanía responsable con y para los otros, y con y para el medio ambiente.

9 Las experiencias críticas son momentos y episodios muy cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal (Woods, P. 1993, p. 230) en el ámbito de la educación, por lo cual se consideran claves en este trabajo como precursoras de una actitud reflexiva e intelectualizada, óptima para la colaboración para fomentar actitudes hacia el aprendizaje, tanto del alumnado, como del profesorado y del resto de agentes participantes en el modelo de la Macrocomunidad de Aprendizaje Socialmente Responsable.

10 El esquema es la estructura de la acción -mental o material-, el marco que se conserva al pasar de una situación singular a otra, aunque pueda ser reajustado en situaciones análogas. (Faingold, N, 1994).

Sabiendo de la dificultad que implica cualquier proceso de gestión del cambio, y teniendo en cuenta que la negación a este proceso suele ser la primera opción, se hace necesario establecer un compromiso de actuación compartido, como exigencia para responder a los desafíos globales y locales de nuestros tiempos, compromiso que comienza con la reflexión y donde la educación en valores y la ética, la cooperación y el compartir las responsabilidades de común de acuerdo, son claves de un proceso transformador exigente que supone una renovación real y activa de la comunidad educativa, -de los docentes y de las docentes, del alumnado y de las familias, de las instituciones públicas y privadas-, donde los términos conocimiento y profesionalidad van ligados a aquellos otros como son la cohesión social, la inclusión, la corresponsabilidad, y el crecimiento económico, comprendiendo que en definitiva, hablamos de Desarrollo Sostenible y Desarrollo Humano.

Referências

- BAEZA, C. (2019). La Responsabilidad Social Compartida como motor de la gestión del cambio en la comunidad educativa. *International Conference Educational Inclusion and Brain Injuries. Challenges for research teacher training*. Madrid. Obtenido de <https://bit.ly/2AXi8ne> ; <https://www.youtube.com/watch?v=dosKTVl8l8E>
- BOYATZIS, R. M. (2006). *Liderazgo emocional*. Barcelona : Ediciones Desuto.
- DELVAL, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- DEWEY, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. . Barcelona: Paidós.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- ELÍAS DE BALLESTEROS, E. (2017). *Problemas educativos actuales / Emilia Elías de Ballesteros; ed. de Alicia Civera y José Ignacio Cruz*. Madrid: Biblioteca Nueva , Colección Memoria y Crítica de la Educación, Serie Clásicos.
- FAINGOLD, N. (1998). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. En P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (págs. 138-152). Bruxelles: De Boeck Université.
- FORESTELLO, A. (2013). *La cultura de la participación en los centros de secundaria*. Barcelona: Editorial GRAO y Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).
- FREEMAN, E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge University Press.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide, Grupo ANAYA.
- GUTERRES, A. (24 de septiembre de 2019). Apertura 74ª Debate Asamblea General ONU. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462642>

- HOYOS, G., & MARTÍNEZ, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- IMBERNÓN, F., & GIMENO, J. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OFFE, C. (2014). Shared Social Responsibility. A concept in search of its political meaning and promise. *Zarządzanie Publiczne, ISSN 1898-3529*, p. 33-44.
- ONU. (2018). *Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update*. Nueva York: Communications Development Incorporated, Washington DC, USA .
- ONU. (17 de julio de 2019). ¿Qué es la desigualdad? *Noticias ONU*. Recuperado el 20 de julio de 2019, de <https://news.un.org/es/story/2019/07/1459341>
- PEGUERO ABAD, S. (1997). *La cultura de la participación*. Barcelona: Sensat, Associació de Mestres Rosa.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Recuperado el 30 de julio de 2019, de www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/replantear_la_educacion_hacia_un_bien_comun_mundial/
- VITÓN, M. (2012). Reflexión pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico. *SABER & EDUCAR: Educação em tempo de crise*(17), p. 11-19.

PROJETO DE EXTENSÃO COMO MECANISMO DE GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE: SAÚDE INTEGRAL EM COMUNIDADES CARENTES DO DF

Pedro Emanuel do Nascimento Fernandes

Universidade de Brasília, Brasília – Estudante de Fisioterapia

Luana Medeiros Segundo Silva

Universidade de Brasília, Brasília – Estudante de Fisioterapia

Resumo

Introdução: A extensão permite ao acadêmico colocar em prática o aprendizado teórico, beneficiando a comunidade com os serviços prestados e fortalecendo as relações entre a universidade e a sociedade. O objetivo é relatar a experiência de um projeto de extensão como forma de garantir o direito à saúde de uma comunidade em vulnerabilidade. Metodologia: Trata-se de um relato das experiências vivenciadas no projeto de extensão “Saúde Integral em Famílias Carentes do DF”, no Sol Nascente, Distrito Federal. Resultados: O projeto possui integrantes dos cursos de saúde da Universidade de Brasília, no qual os graduandos realizam atendimentos domiciliares. Discussão: A Ceilândia é uma região de grande vulnerabilidade socioeconômica, dessa forma o projeto Saúde Integral surge como forma de garantia do direito à saúde, promovendo atendimentos para a população que é negligenciada, de maneira interprofissional com um atendimento de excelência e integral.

Palavras-chave: Direito à Saúde; Vulnerabilidade em Saúde; Saúde Pública; Saúde da Família

Introdução

Um projeto de extensão leva o resultado das pesquisas e do ensino produzidos dentro do ambiente acadêmico a comunidades carentes buscando modificar realidades e a melhora da qualidade de vida da população, além de promover o vínculo da universidade com as comunidades, aprofundando os conhecimentos através das experiências vividas⁵. A troca de experiências entre a universidade e a comunidade permite que a população se identifique como sujeito de sua própria história, dando autonomia, o que proporciona,

consequentemente, mudanças nas condições de vida e superando problemas sociais².

Para entender o que seria a garantia do direito à saúde primeiro temos que entender o que seria saúde. Em sentido amplo e contemporâneo, saúde é sobretudo uma questão de cidadania e de justiça social, e não um mero estado biológico independente do nosso status social e individual. Os principais documentos nacionais e internacionais acerca do tema consagram a caracterização de saúde como um completo estado de bem-estar, e não a mera ausência de doenças, incorporando também a concepção de que a situação de saúde é determinada pelas condições de vida, de trabalho, de moradia, de lazer, saneamento básico, socioeconômicas e de educação⁷.

Fica evidente o grande desafio que existe para efetivar a garantia do direito quando se considera a amplitude da significação do termo saúde e a complexidade do direito à saúde, mas mesmo diante desse contexto o Brasil, a partir de muita mobilização e pressão social dos diversos setores da sociedade brasileira, com auxílio do cenário político de uma janela de oportunidade que foi possibilitada com a retomada do Estado Democrático de Direito Brasileiro a partir da promulgação da Constituição Brasileira no ano de 1988. Diante disso o direito à saúde se tornou garantido pela Constituição Federal de 1988 como um direito social. O art. 6º elenca a saúde expressamente como um direito social e no art. 196 da Carta Magna, por sua vez, estabelece que este direito será garantido mediante a elaboração de políticas sociais e econômicas por parte do Estado⁴. E também pelo sentido tão amplo do direito à saúde dificulta a sua efetivação e operacionalização dentro da realidade da população brasileira, por parte do Estado, por alguns fatores, dentre eles o tamanho da população, o tamanho do território do País, financiamento para a saúde menor que o adequado, o que faz gerar regiões que possuem baixa oferta de serviços de saúde, ou cobertura inadequada, ou não consegue cobrir todo o território sanitário que é de sua obrigação.

Estes últimos cenários são realidade em diversas regiões brasileiras por isso a importância da aproximação de outros mecanismos para auxiliar o sistema de saúde, entre eles a Educação que através das Universidades Públicas, além de auxiliar o sistema de saúde diretamente por meio de suas atividades de pesquisas aprimorando sua implementação e eficiência, também por meio de suas atividades de extensão, consegue auxiliar em ações com ênfase na educação em saúde, promoção de saúde, articulação com a rede de cuidado à saúde do território, atendimentos domiciliares e assistência direta a saúde, e por fim com suas atividades de ensino, formando as novas gerações dos profissionais de saúde assim minimizando mesmo que em certo grau as dificuldades enfrentadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

As instituições de ensino superior possibilitam experiências de interdisciplinaridade na área da saúde, que geralmente são alcançadas através do ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a extensão permite ao acadêmico colocar em prática o aprendizado teórico, beneficiando a comunidade que

adquire os serviços realizados. O projeto de extensão “Saúde Integral em Famílias Carentes do DF” que pertence a Universidade de Brasília - Campus Ceilândia e é realizado no Sol Nascente, Ceilândia -DF que possui uma população de aproximadamente 490 mil habitantes¹, em parceria com a atenção primária à saúde (APS), prioriza ações de promoção, prevenção e educação em saúde nas famílias da comunidade. O Saúde Integral fortalece as relações entre a universidade e a sociedade, por meio de sua principal estratégia, a visita domiciliar, buscando integrar os aspectos físicos, mentais, sociais e espirituais dos indivíduos que compõem as famílias.

O objetivo deste estudo é relatar a experiência de um projeto de extensão como forma de garantir o direito à saúde de uma comunidade em vulnerabilidade e neste artigo iremos discutir sobre do estado do Distrito Federal, especificamente da Região do Sol Nascente que durante a efetivação dessa experiência ela fazia parte da Região Administrativa de Ceilândia, porém a partir de Agosto de 2019 ela é uma Região Administrativa própria chamada de Sol Nascente e Pôr do Sol, e por isso ao longo da apresentação da experiência serão utilizados dados e análises feitos até julho de 2019 por isso de maneira reiterada será citada a Ceilândia.

Metodologia

Trata-se de um relato das experiências vivenciadas no período de Agosto de 2017 até Julho de 2019 no projeto de extensão que pertence a Universidade de Brasília - Campus Ceilândia intitulado: “Saúde Integral em Famílias Carentes do DF” que ocorre no Sol Nascente, uma comunidade de vulnerabilidade econômica e social, da cidade de Ceilândia, no Distrito Federal.

Resultados

O projeto, existe desde 2012, e até Julho de 2019 mais de 500 (quinhentas) famílias foram assistidas de alguma forma pelo Saúde Integral e mais de 100 (cem) alunos já passaram por este projeto que possui integrantes dos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Farmácia e Saúde Coletiva do campus de Ceilândia, da Universidade de Brasília (UnB). Para a realização das visitas domiciliares, há uma articulação das equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF) do território com o Saúde Integral, são passados os casos clínicos e as demandas de saúde da comunidade, em seguida, os acadêmicos são divididos em equipes interprofissionais, essas equipes são montadas com base da necessidade e demandas do sujeito a ser assistido, após o término dos atendimentos essas equipes são desfeitas e montadas novas para os próximos sujeitos, observando os aspectos que cada profissão da saúde pode contribuir dentro de suas atribuições, sendo supervisionados por professores e profissionais de saúde.

Após o primeiro atendimento, os alunos e a coordenadora debatem pos-

síveis formas de abordagem para aquela família, até que, juntamente com o paciente, a equipe elabora o projeto terapêutico singular (PTS) para conseguir avaliar a melhora e evolução do paciente, assim segue a intervenção, devido à complexidade da região é feito um protocolo de 5 (cinco) atendimentos, após isso o sujeito em questão é reavaliado e verificado se será necessário mais atendimentos, ou se ele será encaminhado para acompanhamento direto pelo sistema de saúde ou se receberá alta, essas decisões são tomadas coletivamente com os alunos de graduação, profissionais do serviço e a coordenadora do projeto. Além dos atendimentos que cada discente realiza dentro de sua área profissional, muitas vezes utiliza-se de práticas integrativas e complementares como Ioga, Shiatsu, Reiki e Auriculoterapia, abrangendo tratamentos que vão além de abordagens biomédicas, complementando seu tratamento a fim de atender o indivíduo em sua integralidade, utilizando com base a preferência do paciente, a eficácia e eficiência dos atendimentos, garantindo seu direito à saúde e com qualidade.

Discussão

A realidade do território da Ceilândia é complexa, pois apresenta diversas demandas que vão além da saúde, bem como as vulnerabilidade socioeconômicas e as altas taxas de criminalidade na região, dessa forma o projeto de extensão Saúde Integral surge como forma de garantia do Direito à Saúde, pois ele consegue cobrir áreas que não são atendidas pelo sistema público de saúde promovendo atendimentos de qualidade para a população que é negligenciada pelo Estado Brasileiro além disso este projeto também surge como forma de antecipar experiências profissionais no âmbito da saúde para os discentes que fazem parte dele, no formato de maneira interprofissional promovendo um atendimento de excelência e olhando o indivíduo de maneira integral.

E no momento em que os discentes frequentam a comunidade do Sol Nascente, eles mostram que ali há um sujeito, há uma comunidade que necessita de cuidados. Imagina-se que possa ocorrer nessa hora um processamento de novos conhecimentos diante da percepção daquele indivíduo para com a sua rede social. Desta forma, o Saúde Integral busca romper com o modelo biomédico e segundo Guedes³, romper com as tendências patologizantes e normalizadoras que privilegiam o olhar sobre a doença em detrimento da saúde como processo e expressão dos determinantes psicossociais. Para Scarcelli⁶ é preocupar-se com os modos de vida e as relações entre os sujeitos no contexto social, propondo mudanças significativas com ênfase na promoção, prevenção e proteção da saúde.

A função do Saúde Integral é pautada na busca pela transformação social a partir da emancipação dos discentes, docentes, profissionais e comunidade que compõem o universo de Ceilândia, como um trabalho que favorece a visão integrada da saúde com o social; bem como fortalece a integração en-

sino-serviço-comunidade, aproximando a universidade da população de Ceilândia e potencializando mudanças nas graduações em saúde.

Conclusão

O Saúde Integral, aos poucos, tem conseguido alcançar seus objetivos, promovendo mudanças significativas nas percepções e crenças dos discentes, na vida dos pacientes, na medida em que atua mediando o cuidado com a própria comunidade. Os discentes acabaram por fazer parte do cotidiano desses indivíduos e um bom número de pacientes conseguiu formar novos vínculos e fortalecer outros.

Além de estar contribuindo ativamente dentro de suas possibilidades para a melhora das condições de saúde da população do Sol Nascente e garantindo o direito à saúde desta população no que está ao seu alcance.

A realização do Saúde Integral tem enfrentado desafios pois, exige dos discentes comprometimento, disponibilidade pessoal e renúncia a crenças sobre a comunidade do Sol Nascente, que está baseada fortemente na exclusão e no preconceito. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas, o Saúde Integral é um dispositivo que, a seu tempo, tem promovido a qualidade de vida dos pacientes, por reconhecê-los como seres humanos, ampliando suas possibilidades sociais.

O Saúde Integral, de certa maneira, inaugura na Universidade, novas possibilidades de aprendizagem, fortemente alicerçadas na realidade social e no fazer prático, estimulando a autonomia e a criatividade. As conquistas alcançadas junto aos pacientes, às suas famílias e à comunidade do Sol Nascente foram e serão estímulo para os docentes, discentes, profissionais do Serviço de saúde e a comunidade.

Referências

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL-CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios - ceilândia - PDAD 2015**. Brasília, 2015.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S. DA; MACHADO, A. L. G.; et al. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.28, n.04, p.169-194, 2012.

GUEDES, C. F.; et al. Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação em Psicologia: a experiência na Bandeira Científica. **TransFormações em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 32-50, 2009.

MARQUES, S.B. Judicialização do Direito à Saúde. **Revista de Direito Sanitário**, São Paulo v. 9, n. 2 p. 65-72, 2008.

MOURA, L DE F. A.; PIAUILINO, R. J. B.; ARAÚJO, I. F.; et al. Impacto de um projeto de extensão universitária na formação profissional de egressos de uma

universidade pública. **Rev Odontol UNESP**, 41(6): 348-352, 2012.

SCARCELLI, I. R.; ALENCAR, S. L. DE S. Saúde Mental e Saúde Coletiva: intersetorialidade e participação em debate. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 1, n. 1, 2009.

VENTURA, M.; SIMAS, L.; PEPE, V. L. E.; SCHRAMM, F. R. Judicialização da saúde, acesso à justiça e a efetividade do direito à saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20 [1]: 77-100, 2010.

A TRANSIÇÃO CAPILAR COMO CARREIRA MORAL DE MULHERES NEGRAS ESTIGMATIZADAS

Sara França Eugênia

Mestranda no Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Direitos Humanos Democracia e Cultura pelo Núcleo de Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás

Resumo:

A construção de uma identidade é um processo dialético, que ocorre através do enfrentamento e da troca com o outro, por isso construir uma identidade negra em constante contato com demonstrações de racismo direto ou cordial pode ser problemático. É possível que o indivíduo busque negar suas características físicas como forma de se identificar com o grupo culturalmente dominante, na tentativa de se esquivar das opressões do racismo. A não aceitação do cabelo natural, por exemplo, e o desejo de torná-lo um cabelo liso pode esconder a necessidade de ser aceito como branco, e de ver características negras como características negativas ou estigmatizantes. Esse artigo analisará a carreira moral do indivíduo estigmatizado de acordo com as definições de Erwing Goffman, construindo um paralelo com a transição capilar, a fim de analisar se esta última pode ser percebida como um dos modelos de carreira moral disponíveis para mulheres negras estigmatizadas pelo racismo.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Racismo; Estigma; Identidade Negra; Transição Capilar.

Introdução

O cabelo, como parte corporificada de nossa identidade, pode ser o alvo óbvio de nossas tentativas de embranquecimento, dada sua maleabilidade.

O corpo e o cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso, para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do polo branco e afastamento do negro. (GOMES, 2008, P.117)

A despeito de alisarmos nossos cabelos crespos com procedimentos químicos agressivos, com procedimentos físicos ou até mesmo as mulheres

que nunca alisaram seus cabelos mas mantiveram com ele uma relação de ódio e vergonha, as experiências que vivemos de experimentação do racismo desde a infância em função de nossas características físicas de alguma forma nos une. “Ser negro no mundo está relacionado com uma dimensão estética, com um corpo, com uma aparência que pode ou não resgatar de forma positiva as nossas referências ancestrais africanas recriadas no Brasil.” (GOMES, 2002, p.11)

O presente artigo abordará o tema relativo a transição capilar, a aceitação do cabelo natural, os estigma criados pelo racismo e externalizados através do cabelo crespo e a consequente possibilidade de ressignificação da identidade da maneira que será descrito a seguir. Primeiramente, serão abordadas as fases da carreira moral do indivíduo estigmatizado de acordo com as concepções de Erwing Goffman, buscando sempre traçar paralelos entre os conceitos trazidos pelo autor e as experiências de mulheres negras com a transição capilar. Em um segundo momento, serão discutidos os três primeiros modelos de carreiras morais, estabelecidos por Goffman em seu estudo, estabelecendo comparativos entre as definições de cada um dos modelos e as experiências possíveis de serem experimentadas por mulheres negras que possuem o cabelo crespo.

Ao final, buscaremos compreender se o cabelo crespo pode ser visto como uma exteriorização dos estigmas criados pelo racismo no Brasil, e se o processo de transição capilar poderia ser analisado na perspectiva das carreiras morais descritas por Goffman. Analisando sua influência na superação de estigmas criados pelo racismo e vinculados ao cabelo crespo e a potencial influência desse processo sobre a ressignificação positiva da identidade negra.

As Fases da Carreira Moral

A imposição de uma estética branca sobre o povo negro durante e após a escravidão fez com que os atributos característicos de pessoas brancas fossem sempre ressaltados como belos e desejáveis, enquanto que tudo que se apresentasse diferente desse padrão era considerado negativo, e quanto mais próximos da estética negra estivessem esses atributos mais negativos e menos desejáveis seriam¹:

Ao contrário da visão comum, as diferenças de cor não foram mais cruciais como marcas de servilismo nas Américas do que as diferenças de tipo de cabelos. Ademais, as diferenças de cor são rapidamente nuançadas pela miscigenação, o que diminui a significância da cor muito mais rápido do que se imagina. Variações no cabelo eram outra questão. Diferenças entre brancos e negros eram mais acentuadas nesse aspecto do que as de cor, e persistiram por muito mais tempo com a miscigenação (PATTERSON, 2008, p. 43).

1 Raciocínio desenvolvido pela pesquisadora Nilma Lino Gomes durante as discussões de seu livro “Sem Perder a Raiz”, especificado nas referências desse trabalho.

Como o processo de miscigenação no Brasil foi muito intenso e incentivado pela elite do país em uma tentativa de embranquecimento da população amparada por motivos racistas:

Temos desde os que viam na miscigenação um importante papel na construção da identidade brasileira até os que defendiam uma ideologia de branqueamento da população brasileira, de onde nasceria uma nova raça, mais clara, mais arianizada, fazendo desaparecer índios, negros e mestiços (MIRANDA, 2004, 46).

Neste contexto, a cor da pele realmente passa a ser um critério bem volátil na determinação da negritude. Este fato fez com que muitos negros mestiços negassem sua ancestralidade africana em uma tentativa de se proteger do racismo e ao mesmo tempo buscar certa ascensão social.

(...) conhecemos as pressões sociais a que estão submetidos os negros no Brasil, coação capaz de produzir a subcultura que os leva a uma identificação com o branco. Temos, então, os mulatos claros descrevendo-se a si mesmos como brancos, os negros identificando-se como mulatos, pardos ou mestiços, ou recorrendo a qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante (NASCIMENTO 2016 p. 1487).

Essa situação pode ser determinante na formação de uma identidade distorcida acerca de si próprios. “O período escravagista foi marcado pela forma animalizada e coisificada como o africano era tratado, uma estratégia que resultou na construção de uma imagem desumanizada do negro, e na desconstrução de sua identidade.” (POMPEO, 2008, P.09) Ideia semelhante pode ser percebida no pensamento de Charles Taylor: “A projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode na verdade distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada” (TAYLOR, 2000, p. 249):

Nas sociedades brasileira e portuguesa, os negros sempre fizeram parte dos desprovidos de poder político, econômico e seus valores, comportamentos, religião e formas de se relacionar socialmente foram historicamente não só como diferentes, mas como inferiores, refletindo em obstáculos a sua inserção social. (TELLA, 2008, 154).

A constante projeção de uma imagem de inferioridade estética, aliada a uma falta de representatividade nos meios de comunicação, por exemplo, pode ser capaz de introjetar nos negros de forma geral, e em especial nas mulheres negras, sentimentos de rejeição relacionados a seus corpos negros, e seus cabelos.

O contexto, à sua volta, muitas vezes, reproduz experiências de rebaixamento concorrendo para o enfraquecimento da autoestima e para o desencorajamento. Alguns fatos relacionados a isso incluem a maneira pela qual a história do povo negro brasileiro foi, tradicional-

mente, contada; a forma pela qual o negro é representado nos livros didáticos e na mídia (submisso ou coadjuvante) (POMPEO, 2008, p, 11).

Na medida em que essa situação é interiorizada, passa a oprimir essas mulheres. “Com efeito, a alienação do negro tem se realizado pela inferiorização de seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura” (MUNANGA, 2012 p.143). A psicanalista Isildinha Baptista Nogueira defende que essa opressão sentida pelo negro seria um dos efeitos psicossociais do racismo, sendo para a psicanalista de suma importância a análise das consequências psíquicas experimentadas pelas vítimas do racismo.

É um assunto essencial, pois os efeitos psicossociais do racismo acabam por moldar a nossa conduta e o modo como nós pensamos, produzimos e sentimos. Eu entendo que é preciso, além da clareza das questões sociais, curar as feridas psíquicas. Elas existem e são as piores. (...) Internaliza a discriminação de tal forma que passa a se auto-discriminar sem se dar conta. (NOGUEIRA, 2008, P. 41).

Neste contexto, o cabelo crespo não pode ser dissociado do corpo negro, da identidade negra. “Pegar no cabelo é tocar no corpo. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente.”(GOMES, 2008, p. 35). E o corpo negro em nossa sociedade racista, pode ser muitas vezes percebido como um estigma, ou seja, “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, P.4).

Entendendo então o cabelo crespo como *locus* de estigmas criados pelo racismo, podemos perceber também que independente, das particularidades vividas por cada mulher negra, é possível perceber vivências similares de opressão e exclusão em virtude dos cabelos crespos. “As pessoas que têm um estigma particular tendem a ter experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição e a sofrer mudanças semelhantes na concepção do eu - uma “carreira moral” semelhante.” (GOFFMAN, 1980, p. 30)

Essa trajetória semelhante, descrita por Goffman como a carreira moral dos estigmatizados, possui duas fases iniciais. A primeira fase, seria quando o estigmatizado absorve os conceitos do indivíduo “normal” acerca do seu estigma.

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular (GOFFMAN, 1980, p. 30).

É possível perceber a ocorrência dessa fase quando a mulher negra busca refutar sua ancestralidade ou sua estética negra, alisando os cabelos ou ten-

do uma relação conflituosa com o mesmo, em virtude das opressões racistas e da absorção de um padrão estético branco. De acordo com o entendimento de Neuza Santos Souza (1983 p. 19), muito antes de se formar uma identidade própria e autêntica muitos negros se veem obrigados a assumir uma identidade que se baseia no padrão branco ou, como acreditam, no padrão superior. “Os africanos e seus descendentes, os verdadeiros edificadores da estrutura econômica nacional, são uns verdadeiros coagidos, forçados a alienar a própria identidade pela pressão social, se transformando, cultural e fisicamente, em brancos.” (NASCIMENTO, 2016 p. 2474)

Conforme a primeira fase da carreira moral estabelecida por Goffman, essas mulheres passam a absorver os conceitos estéticos brancos com relação a seus corpos, e como os cabelos são maleáveis passam a alisá-lo ou prendê-lo na tentativa de acobertar um traço que expressa fisicamente o estigma da negritude.

O cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. Ele é mais um elemento que compõe o complexo processo identitário (GOMES, 2002, p. 07).

Goffman também define uma segunda fase inicial na carreira moral de um indivíduo estigmatizado, que seria quando este se descobre portador de um estigma. “Uma outra fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as consequências de possuí-lo.” (GOFFMAN, 1980, P.30)

Essa segunda fase pode coincidir com o momento da transição capilar em que a mulher negra passa a deixar seu cabelo ao natural, assumindo uma estética crespa. A partir desse momento, pode ocorrer uma ressignificação identitária, pois ao se aproximar de uma estética negra a mulher pode passar então a se reconhecer como um indivíduo estigmatizado.

De acordo com a autora Nilma Lino Gomes (2002, p.11) através de uma visão antropológica do corpo podemos compreender conceitos que vão além da mera fisicalidade, podemos perceber como o corpo se torna uma expressão da cultura de um povo, sendo a análise corporal uma forma muito importante para se analisar cultura e identidade.

Os Modelos de Carreiras Morais

As duas fases da carreira moral de um indivíduo estigmatizado, segundo Goffman, podem ocorrer de forma isolada ou podem interagir uma com a outra. As variáveis possíveis dessa interação criam diferentes modelos de carreiras morais que podem ser experimentadas pelos estigmatizados: *A sincronização e interação dessas duas fases iniciais da carreira moral formam modelos importantes,*

estabelecendo as bases para um desenvolvimento posterior, e fornecendo meios de distinguir entre as carreiras morais disponíveis para os estigmatizados (GOFFMAN, 1980, p. 30).

Goffman, especifica quatro modelos de carreiras morais que podem estar disponíveis para os estigmatizados. Para os fins deste trabalho, iremos nos ater aos três primeiros modelos definidos pelo autor, por serem os que melhor podem ser compreendidos na perspectiva da transição capilar.

O primeiro modelo de carreira moral possível, segundo Goffman, seria o do indivíduo que nasce com seu estigma, contudo são socializados dentro de situações de desvantagem, ou seja, desde novos são ensinados a viver como se não possuíssem aquele estigma, buscando sempre se aproximar da “normalidade”. “Um deles envolve os que possuem um estigma congênito e que são socializados dentro de sua situação de desvantagem, mesmo quando estão aprendendo e incorporando os padrões frente aos quais fracassam.”(-GOFFMAN, 1980, P.30)

Mulheres que nascem com o cabelo crespo traçam esse modelo de carreira moral, quando desde muito novas são levadas a socializar com meninas brancas que não possuem o cabelo crespo, ou quando não possuem representatividade em seus brinquedos, livros, filmes e programas de televisão, por exemplo. Pode ainda ocorrer dessa criança não ter representatividade nem mesmo na própria família, uma vez que o alisamento pode ser comum entre as mulheres que fazem parte de seu círculo social. É possível então que a menina passe a buscar se comparar com as meninas brancas em virtude de não possuir referenciais negros ao seu alcance. “Dessa maneira, se comparando aos brancos e almejando conquistar a identidade branca, os negros buscavam se sentir gente, mesmo que isso significasse deixar de ser negro.” (SOUSA, 1983, p. 21).

Essa busca por aproximar-se do padrão branco, mesmo tendo traços negros, faz com que a criança se sinta sempre em desvantagem, e busque alcançar referenciais de beleza brancos perante os quais sempre fracassará. Passando então a crescer e se desenvolver em um ambiente desfavorável.

A construção da imagem de grupo e da auto-imagem positiva fica comprometida pela associação do negro com estigmas construídos socialmente. Crescer em ambientes desfavoráveis à sua socialização pode comprometer o amadurecimento do indivíduo e sua formação como sujeito (TELLA, 2008, p. 155).

O segundo modelo de carreira moral definido por Goffman, trata de indivíduos estigmatizados que recebem desde as fases iniciais da vida uma proteção dada pela família, controlando as situações de vivência com os “normais” e filtrando quais informações serão passadas ao estigmatizado e de que forma.

Um segundo modelo deriva da capacidade de uma família e, em menor grau, da vizinhança local, em se constituir numa cápsula pro-

tetora para seu jovem membro. Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. (GOFFMAN, 1980, p. 31).

Por maior que seja a efetividade da proteção dada pela família ao estigmatizado, em algum momento haverá o rompimento dessa “bolha”, e o indivíduo se verá portanto em contato com outros indivíduos, “normais” ou não, e poderá tomar consciência de seu estigma. “O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma mas, em cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral.” (GOFFMAN, 1980, p. 31)

No caso de mulheres negras que tenham o cabelo crespo, esse momento poderá ocorrer, por exemplo, no início da vida escolar. Quando a criança passará a ter contato com uma diversidade maior de indivíduos. Podendo nesse momento passar a ter conhecimento acerca de sua característica estigmatizada. Sendo muito comum que ocorram nessa fase as primeiras experiências com o racismo.

No entanto, a esmagadora maioria das crianças, adolescentes e jovens não brancos, além de gramática e português, conhecem também o bê-à-bá da discriminação racial na escola. Discriminação traduzida em olhares, desatenções, indiferenças, inadequações culturais, palavras ofensivas (POMPEO, 2008, p. 29).

“Os problemas sociais associados ao estigma que estes grupos carregam, contribuem para relações cotidianas permeada de preconceitos e discriminações” (TELLA, 2008, p. 161). As experiências de preconceito e discriminação que reforçam o sentimento de inferioridade podem impactar de forma relevante a significação da identidade dessas mulheres.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando as suas memórias. (GOMES, 2003, p. 176).

O terceiro modelo de carreira moral do estigmatizado, é aquele em que o indivíduo se torna estigmatizado em momento mais avançado da vida, ou passam a se perceber como estigmatizados em algum momento da vida adulta.

Um terceiro modelo de socialização é exemplificado pelos que se tornam estigmatizados numa fase avançada da vida ou aprendem muito tarde que sempre foram desacreditáveis - o primeiro caso não

envolve uma reorganização radical da visão de seu passado, mas o segundo sim. Tais indivíduos ouviram tudo sobre normais e estigmatizados muito antes de serem obrigados a considerar a si próprios como deficientes. É provável que tenham um problema todo especial em identificar-se e uma grande facilidade para se autocensurarem (GOFFMAN, 1980, p. 32).

Esse terceiro modelo também pode ser percebido no caso de mulheres negras que possuem o cabelo crespo. Meninas que desde muito cedo alisam os cabelos, acreditam que o fazem por uma opção puramente estética. É comum que elas não tenham consciência de sofrerem opressões advindas do racismo estrutural de nossa sociedade. Mas essa escolha pode estar diretamente vinculada a imposição de um padrão de beleza branco que é constantemente imposto pelos meios de comunicação e encorajado por uma indústria cosmética ávida por lucros. “O complexo de inferioridade do negro africano em relação a seu físico, ou seja, a sua alienação, virou um motivo de lucro.” (MUNANGA, 2012, p. 1013)

No caso de mulheres negras de pele retinta, ou seja de tonalidade mais escura, é possível que a consciência com relação ao seu estigma exista desde muito cedo. O tom da pele mais escuro pode sozinho, mesmo na presença do cabelo alisado, ser alvo de demonstrações racistas de discriminação. Contudo, no caso das mulheres negras de pele com tonalidade mais clara, essa consciência pode demorar a existir, principalmente se o alisamento é feito muito cedo e de forma ininterrupta por tempo prolongado em negras de pele clara, já que nessa hipótese o cabelo crespo dificilmente será conhecido pelos demais e o cabelo liso poderá proteger essa mulher de demonstrações de racismo ao permitir a passabilidade dela como branca. “No Brasil, a possibilidade de “transitar” em direção a uma estética relacionada à branquitude, e manter hábitos de consumo característicos da classe média, pode tornar alguém racialmente ‘branco’” (ALMEIDA, 2019, p. 517)

Neste contexto, a mulher que opta pelo alisamento pode buscar se proteger de discriminações advindas do racismo, e também de se identificar com uma estética percebida como superior.

O pertencimento a um grupo simbolicamente privilegiado traz mais vantagens do que pertencer a um grupo que é historicamente estigmatizado de forma negativa. Como não desejar fazer parte de um grupo que foi e continua sendo colocado como paradigma estético e cultural? (BARBOSA, 2014, p. 64).

Ao assumir o cabelo crespo é possível que passe a ser reconhecida pelos demais como negra. Como nos ensina Nilma Lino Gomes (GOMES, 2002, 07) o cabelo crespo é um elemento capaz de imprimir nos corpos a marca da negritude.

Transição Capilar, Estigma e Identidade

Seja qual for o modelo de carreira moral adotado pelo indivíduo estigmatizado, um momento muito importante é quando ele se percebe como portador de um estigma.

Sem considerar o modelo geral ilustrado pela carreira moral do indivíduo estigmatizado, é interessante considerar-se a fase de experiência durante a qual ele aprende que é portador de um estigma, porque é provável que nesse momento ele estabeleça uma nova relação com os outros estigmatizados (GOFFMAN, 1980, p. 33).

No caso da Transição Capilar, esse momento pode ocorrer quando a mulher opta por não mais alisar ou odiar os cabelos naturais, e busca estabelecer com o mesmo uma relação de cuidado e aceitação. Ao assumir o cabelo crespo em sua forma mais natural possível, ela poderá se perceber vítima de comentários racistas, ou até mesmo de situações vexatórias com o novo cabelo em função do racismo.

Essa nova dinâmica deixará a mulher, que passa pela transição capilar, exposta a ataques sutis ou diretos de racismo, o que afetará sua autoestima e poderá levar-lhe a buscar novos tipos de relações com outras mulheres negras, buscando afeto, apoio e aprendizado. “De qualquer forma, quer o grupo estigmatizado esteja ou não estabelecido, é, em grande parte, em relação a esse grupo-de-iguais que é possível discutir a história natural e a carreira moral do indivíduo estigmatizado.” (GOFFMAN, 1980, P.35)

Essa aproximação com outras mulheres negras poderá ser fundamental para que a pessoa conclua o processo de transição capilar, já que o mesmo pode durar alguns anos, e possivelmente exercerá grande influência em sua ressignificação identitária. “Ao rever a sua própria carreira moral, o estigmatizado pode escolher e elaborar retrospectivamente as experiências que lhe permitem explicar a origem das crenças e práticas que ele agora adota em relação a seus iguais e aos normais.”(GOFFMAN, 1980, P.36)

Cuidar de um cabelo crespo, que até então era tido como uma “lida”, como trabalhoso e difícil, passará, após a transição capilar, a ser visto como um autocuidado. Aproximando essa mulher de outras mulheres que possuem o cabelo crespo, em busca de conhecimento acerca de seu traço físico. Essa aproximação também pode ocorrer a fim de compartilhar experiências vividas com a transição capilar.

Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2012, p. 183).

Neste sentido podemos ver o entendimento da pesquisadora Nilma Lino Gomes: *Como qualquer processo identitário, ela (a identidade negra) se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo* (GOMES, 2009, p. 09). Na perspectiva do pensamento delimitado pela autora, podemos ver em Taylor um comentário que embasa essa questão da construção identitária com base no meio em que vivemos: *As pessoas não adquirem as linguagens de que precisam para se auto definirem por si mesmas. Definimos nossa identidade sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significativos desejam ver em nós — e por vezes em luta contra essas coisas* (TAYLOR, 2000, p. 246).

Posterior a esse momento de descoberta empírica acerca da negritude, pode se seguir um momento de aprofundamento teórico acerca das experiências vividas durante a transição capilar. A leitura de textos, e livros que abordem a temática capilar, de identificação, de negritude e ancestralidade podem ser importantes dentro da carreira moral desse indivíduo. Fato também defendido por Goffman:

Deve-se acrescentar que não só as experiências das pessoas são identificadas retrospectivamente com momentos decisivos, mas também as que já, foram superadas podem ser empregadas assim. Por exemplo, a leitura da literatura do grupo pode dar uma experiência que é sentida e que se pretende que seja reorganizadora (GOFFMAN, 1980, p. 37).

Este último momento, de tomada de consciência acerca da significação do processo de transição capilar e da compreensão mais aprofundada dos problemas ligados ao racismo que podem influenciar na escolha do alisamento, são importantes para que a mulher estigmatizada consiga compreender melhor sua história. “Quando sabemos qual é a nossa história, podemos nos tornar donos dela. Enquanto não se entende direito e não se sabe que história é essa, não assumimos o personagem principal, ou seja, a pessoa não se torna o sujeito da própria história” (NOGUEIRA, 2008, P.42)

Essa conscientização é crucial para que a mulher negra possa se libertar de opressões racistas acerca de seu corpo, passando a se compreender melhor enquanto pertencente a determinado grupo social ressignificando sua identidade. “Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano ‘normal’.”(MUNANGA, 2012 p. 524).

Conclusão

Foi possível identificar que a transição capilar pode ser analisada sob a perspectiva das ideias defendidas por Goffman acerca dos indivíduos estigmatizados e suas carreiras morais. Sendo que a aceitação do cabelo natural, e os reflexos resultantes dessa escolha, podem contribuir para a superação de

estigmas criados pelo racismo e evidenciados pelo cabelo crespo.

As particularidades das vivências de cada mulher negra são muitas e devem ser analisadas individualmente, uma vez que existe mais de uma possibilidade de carreira moral a ser experimentada pelo indivíduo. O que pode depender de sua classe social, da representatividade negra em sua vida, do quanto o racismo pode impactar diretamente suas relações e etc. Mas é possível identificar alguns padrões, sentimentos e situações semelhante nas histórias compartilhadas por mulheres negras com relação a seus cabelos e seu corpo. É possível entender, a partir das proposições de Goffman, que a transição capilar pode ser percebida como um modelo de carreira moral, e por este motivo pode contribuir para a superação de estigmas racistas que influenciam negativamente a autoestima e a construção identitária de mulheres negras.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Craneiro; Pólen, Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro, 2019.

BARBOSA, L. C. Identidade, Estigmas e Branquitude: Reflexões sobre a Mídia Brasileira. **Revista Interação**, n. 01, p. 59 – 73, 2014. ISSN 1981-2183.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra, e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2002 (tese: doutorado).

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

MIRANDA, M. A. **A beleza negra na subjetividade das Meninas: “Um caminho para as Mariaszinhas”**. 2004. 147 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) — Universidade de São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 – Coleção Cultura Negra e Identidades. Edição Kindle.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016. Edição Kindle.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do Corpo Negro**. 1998. 140 p. Tese (Psicologia) — Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Ninguém foge da própria história. [Entrevista concedida a] Fernanda Pompeo. **Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Instituto AMMA Psique e Negritude, 2008.

PATTERSON, Orlando. **Escravidão e Morte Social**: Um estudo comparativo. Tradução de Fábio Duarte Joly, Editora da universidade de São Paulo – São Paulo, 2008.

POMPEU, Fernanda. **Os efeitos psicossociais do racismo** / [Edição e entrevistas de Fernanda Pompeu] – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude, 2008.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociabilidade brasileira**. Coleção Agenda Brasileira. Claro Enigma. São Paulo. 2013. Edição Kindle.

SOUSA, Neusa Santos. **Torna-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

TAYLOR, Charles. A Política do Reconhecimento (*P.241 a 274*). In **Argumentos Filosóficos**. Edições Loyola, São Paulo-SP, 2000.

TELLA, M. A. P. Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa. **Ponto e Vírgula**, n. 3, p. 152 – 169, 2008.

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA REPRESENTAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL COMO CONDIÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE PODER INSTITUCIONAL

Daiana Alessi Nicoletti Alves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Pós-Graduada em Direito Público pela Escola da Magistratura Federal do Paraná. Advogada

Resumo:

Desde a redemocratização brasileira, passando pela promulgação da Constituição Federal de 1988, é inconteste que, embora seja garantida a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres, estas últimas não se emanciparam suficientemente no plano das práticas políticas, sendo que a liderança e representatividade feminina no sistema político atual é pouco ou quase nada expressiva, contribuindo para a manutenção da desigualdade de gênero. Na estrutura política vigente no Estado brasileiro verifica-se um retrocesso e perda significativa de direitos fundamentais. Qual é o maior entrave no processo de despatriarcalização da representatividade política? Seria a representação substantiva feminina associada aos movimentos sociais, o meio para o fortalecimento da garantia dos direitos humanos das mulheres para evitar retrocesso e avançar? Como objetivos deste trabalho, propõe-se analisar o contexto histórico da distribuição desigual de poder e o conseqüente impacto que a identificação do espaço privado e doméstico com a condição feminina é projetado na representação política, identificar as dificuldades do pleno acesso à política institucional e apontar os retrocessos legais que o agir do governo de extrema direita tem causado nos direitos humanos das mulheres propondo ações afirmativas que possam contribuir para os movimentos feministas na busca pela paridade de gênero na política. Metodologicamente optou-se pela pesquisa qualitativa utilizando-se de material bibliográfico e legislação pertinente que possam ajudar a atingir os objetivos traçados. Conclui-se que os movimentos de mulheres e feminismos são fundamentais para a proposição de uma epistemologia da diferença orientada a pluralizar as matrizes de compreensão e difusão dos valores femininos no mesmo patamar que os valores masculinos. Eles são essenciais ainda para sustentar as conquistas e impulsionar as mulheres nas esferas públicas de poder, para que se possa garantir o processo democrático e a equidade de gênero. A militância de mulheres no Brasil é histórica

e tem protagonizado atualmente expressiva resistência ao eminente e iminente risco da perda de direitos conquistados. É urgente, contudo, que para além dos movimentos, a resistência se transforme em participação efetiva na esfera das mediações representativas do poder. A agenda dos direitos humanos das mulheres deve integrar um projeto político de democratização das relações sociais em seu conjunto e não comparecer secundariamente como anexo de outros programas políticos.

Palavras-chave: Feminismo; Extrema Direita; Política; Resistência, Mulheres.

Introdução

Com a Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, a primeira após o período ditatorial (1964 a 1985), as mulheres não atingiram a plenitude de seus direitos, notadamente os de ordem política, sendo que a liderança e representatividade feminina no sistema político atual é pouco ou quase nada expressiva.

Existem inúmeras barreiras de cunho histórico e social a serem rompidas para que se possa estabelecer a paridade de gênero na política e espaços de poder.

A almejada e necessária igualdade material que resultará na efetiva emancipação política das mulheres, somente será possível com o rompimento entre público e privado, dualismo estabelecido pelo patriarcado e que privou a mulher de ocupar seu lugar na história, notadamente dentro do espaço público que é a política.

Além dos entraves históricos, o Brasil acompanha uma onda internacional neoliberal e de extrema direita que impacta diretamente nos direitos das mulheres, em sua cidadania e na sua invisibilização nos espaços de poder decisório.

Porém, conforme o presente artigo demonstrará, a resistência das mulheres tem sido responsável por manter os pilares democráticos do país mesmo diante da eleição que formalizou um governo patriarcal, que dia a dia retira direitos, viola prerrogativas democráticas e instaura um processo de precarização das relações sociais, aprofundando ainda mais o abismo da desigualdade de gênero na política e nas relações sociais.

Estado Patriarcal, dualismo público privado e seu impacto na vida da mulher brasileira

Desde a colonização brasileira, o patriarcado enquanto uma forma de organização política, instaurou um sistema social de hierarquização entre os gêneros, colocando o homem em posição privilegiada em relação às mulheres.

Esse sistema de hegemonia masculina, definiu os papéis sociais de modo que se estabeleceu um dualismo de espaços que destinou ao homem a esfera

pública, das decisões, da produção e da vivência política e, à mulher, o espaço privado, do lar, fadada às tarefas de reprodução e cuidado.

A ideologia do Estado então, não simplesmente como um sistema de ideias ou representações, mas de práticas extensivas aos hábitos, costumes, modo de vida e modos sociais, naturalizou a opressão do masculino sobre o feminino e instituiu a sociedade patriarcal.

O patriarcado, enquanto uma manifestação histórica da dominação masculina, firmou uma metanarrativa calcada na racionalidade e em princípios universais, definindo o gênero masculino como manifestação legítima de humanidade e cidadania, enquanto para o gênero feminino, tido como inferior, e de uma natureza menos produtiva e que deveriam ser submetidos aos desígnios do masculino.

Esse estereótipo desvantajoso para as mulheres, colaborou para a retirada de qualquer possibilidade de atuação pública e decisória, confinando-lhe às atividades domésticas, já que a construção social do patriarcado adjetivava o sexo feminino com a domesticidade e difundia tal conceito como um traço natural e inerente da personalidade feminina, de modo que quaisquer insurgências ou questionamentos eram vistos como desvios, sendo a natureza a base das diferenças de autonomia entre os sexos.

E ao falarmos sobre o patriarcado ou patriarcalismo, necessário apresentar o conceito que melhor define e abrange essa autoridade institucional garantida ao homem e que perpassa questões culturais, sociais e políticas, entrelaçadas no capitalismo:

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, consequentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo¹.

Ainda, importante salientar que o vocábulo está diretamente ligado à questão do poder masculino centrado na figura do homem, e não simplesmente do pai. Segundo Joan Scott² “o patriarcado é uma forma de organização social onde suas relações são regidas por dois princípios basilares: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão

1 CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2010. In: FONSECA, Maria Fernanda Soares et al. O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros. JURIS-Revista da Faculdade de Direito, v. 28, n. 1, p. 49-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/viewFile/7680/5330>, acesso em 01 de julho de 2019.

2 SCOTT, Joan. Gender and the Politics of History. Nova Iorque: Columbia University Press, 1986.

subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos, patriarcas da comunidade”.

Logo, o Estado, mantido e gerenciado por homens, pouco ou nada interferia em âmbito privado, contribuiu para a manutenção do regime de autoridade masculina e submissão feminina. A garantia da privacidade na família foi uma importante ferramenta para a manutenção da dominação masculina.³ Neste aspecto, resta evidente que a restrição do exercício de poder de alguns na esfera doméstica, foi necessária para garantir a autonomia e liberdade de outros.

Esse distanciamento forçado do *locus* de decisão público, de autonomia e gestão, produziu um Estado patriarcal preconceituoso e opressor, que estabeleceu uma relação verticalizada com as mulheres, e as excluiu a política formal.

Os arranjos sociais criados, as formas de organização familiar foram e continuam sendo dispositivos centrais da reprodução da dicotomia entre esfera pública e esfera privada.⁴

Essa construção da vida familiar está diretamente ligada a reprodução e perpetuação das desigualdades de gênero, pois garante ao homem, posição social de respeito e trabalho produtivo enquanto marginaliza e condiciona as mulheres ao lar e as atividades de reprodução atinentes que não são reconhecidas e tampouco remuneradas.

A desigualdade de gênero impõe uma sobrecarga, que, para além do preconceito misógino difundido pela cultura patriarcal, a afasta ainda mais da esfera pública decisória e política, passando uma falsa impressão de inabilidade ou deficiência feminina com tarefas inerentes ao espaço público. Neste aspecto, “a divisão sexual do trabalho é um fator relevante na reprodução dessas desigualdades, e no âmbito doméstico, impõe às mulheres ônus que serão, então, percebidos como deficiências em outras esferas da vida.”⁵

As assimetrias que até hoje persistem na vida pessoal, profissional, social e sobretudo política, são herança da dominação secular que tolheu das mulheres a autonomia e autogestão, fundamentou o Estado brasileiro como um sistema de hegemonia masculina, institucionalizando a violência. Bem alinhada com a ideia de opressão, a antropóloga feminista, Marcela Largarde⁶

3 PATEMAN, Carole. O Contrato Sexual. O Contrato Sexual. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

4 BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. Feminismo e política: uma introdução. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

5 FRASER, Nancy. Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition. Nova York, Routledge, 1997. In: BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. Feminismo e política: uma introdução. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

6 LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. Por la vida y libertad de las mujeres: Fin al feminicidio. 2004. Disponível em: <https://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/comision/diavlagarde.htm>, acesso em 29 de agosto de 2019. “La violencia de género es un mecanismo político cuyo fin es mantener a las mujeres en desventaja y desigualdad en el mundo y en las relaciones con los hombres, permite excluir a las mujeres del acceso a bienes, recursos y oportunidades; contribuye a desvalorizar, denigrar y amedrentar a las mujeres y reproduce el dominio patriarcal.” (Tradução livre

assim relacionou a violência de gênero, seja física ou intelectual como mecanismo político a favor do patriarcado:

A violência de gênero é um mecanismo político cujo fim é manter as mulheres em desvantagem e desigualdade no mundo e nas relações com os homens, permite excluir as mulheres do acesso a bens, recursos e oportunidade; contribui para desvalorizar, denigrir e amedrontar as mulheres e reproduz o domínio patriarcal.

Neste sentido, mister que se combata o patriarcado e a política misógina que vem se incrementando no país com a ascensão de um governo de extrema direita e que coloca em risco os direitos conquistados e a cidadania das mulheres.

Representatividade feminina na política institucional

No Brasil, a desigualdade entre os gêneros feminino e masculino é um dos problemas sociais que mais demanda estudo e ações positivas por parte do Estado. Esse suplantamento da mulher, enquanto gênero, que, inclusive, desrespeita a Magna Carta, em grande parte é decorrente de um “complexo de macho”⁷ que persiste na sociedade brasileira.

A estrutura binária estabelecida com os papéis de gênero no contexto do espaço público e privado, foi remodelado tomando feições atuais muito diferentes do modelo originário colonial. O binarismo de gênero, colocou o homem como protagonista central, e a mulher passou a ser sua coadjuvante, e *“em el mundo binarizado de la modernidade, el outro del Uno es destituido de su plenitude ontológica y reducido a cumplir con lá función de alter, de otro de Uno como representante y referente de la totalidad.”*⁸

Essa mutação moderna do patriarcado desvaloriza o espaço privado ocupado pelas mulheres, posto que, o espaço público masculino passa a ser visto na esfera estatal e de cunho político, com a completa exclusão das mulheres de participar desse nicho.

Com essa inferiorização da mulher no contexto público, a alteridade, enquanto diversidade, foi invisibilizada do sistema social e político brasileiro, e nem mesmo os levantes do movimento feminista na década de 70, e subsequentes, conseguiram reverter ou minimizar. E, a consequência de ser excluída do espaço de poder público, foi a vulnerabilização da cidadania feminina, e a quase inexistente criação e efetivação de políticas públicas voltadas às mulheres, ou que tivessem em seu mote principal pautas atinentes ao gênero feminino.

Essa baixa representatividade feminina nos espaços de poder decisório

da autora)

7 SAFFIOTTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 180.

8 SEGATO, Rita Laura. La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños, 2016. p.94.

institucional e a opressão a qualquer diversidade social que possa interferir na hegemonia desse patriarcado capitalista moderno, fez, por exemplo, que o respeito aos direitos humanos, a realização da igualdade material e a paridade entre gêneros fossem banalizados, pela sociedade, pelo judiciário e pelas mídias, posto que pela lógica instituída, atingem a minoria.

A cidadania das mulheres é tão importante para a democracia plena que emancipação política e oportunidade igualitária para a tomada de decisões se tornaram metas que compõem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁹ (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com o Inter-Parliamentary Union, IPU, o Brasil é um dos piores países em termos de representatividade política feminina, ocupando o terceiro lugar na América Latina em menor representação parlamentar de mulheres. A taxa de representatividade ainda é bastante baixa, principalmente se considerarmos que as mulheres correspondem a 51% do eleitorado brasileiro.

Apesar da reconhecida importância para a construção de uma democracia plena e equitativa, a participação feminina em posições de liderança e de tomada de decisão na esfera pública brasileira ainda é baixa, pois conforme estatísticas de gênero conforme divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)¹⁰ em pesquisa lançada no ano de 2018 pelo IBGE, verifica-se que percentual de cadeiras ocupadas por mulheres na Câmara Federal, em 2017, era de apenas 10,5%, enquanto que no Senado esse patamar estava em 16%.

Após o pleito eleitoral de 2018, essa porcentagem passou para 15% na Câmara, com um total de 77 mulheres eleitas no universo de 513 cadeiras disponíveis. Porém, apesar do aumento no número de deputadas federais, três estados não elegeram nenhuma mulher para o cargo: Amazonas, Maranhão e Sergipe. Para o Senado, a eleição renovou dois terços da casa, e foram eleitas sete senadoras. Somando-se aquelas cujos mandatos ainda estão vigentes, serão doze mulheres nesta casa, o que perfaz 14,8% das 81 cadeiras disponíveis.

Em relação às assembleias estaduais, também houve ampliação da participação feminina: foram eleitas 161 mulheres, um aumento de 35% em relação a 2014. Apesar desse crescimento, a distribuição por cada ente federativo ainda é baixa.

Segundo ranking elaborado pelo Inter-Parliamentary Union (IPU), após

9 Meta 5.5 (ONU) – Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política. Meta 5.5 (Brasil) – Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na esfera pública, em suas dimensões política e econômica, considerando as intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas.

10 Cadernos ODS. ODS 5: Alcançar a Igualdade de Gênero e Empoderar todas as Mulheres e Meninas IPEA 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190905_cadernos_ODS_objetivo_5.pdf, acesso em 02 de outubro de 2019.

o pleito de 2018, o Brasil ocupa a 131ª posição, de 189 países, em uma classificação realizada pela União Interparlamentar (IPU) com relação a ocupação feminina nos parlamentos nacionais¹¹, estando atrás de países como o Paquistão, Arábia Saudita e Coreia do Norte.

Esses dados, que demonstram a dificuldade de se obter uma participação ativa das mulheres nos espaços de tomada de decisão, demonstram que a democracia não está sendo plenamente exercida e que isso impede a criação mais facilitada de leis e políticas públicas voltadas para esse grupo social¹².

Constata-se, portanto, que o patriarcado persiste no Brasil, reverberando a cada pleito eleitoral a herança negativa que a destinação ao espaço privado causou para a cidadania plena das mulheres, que ainda estão em busca pela igualdade na representatividade política. A sub-representação feminina na política gera consequências que refletem na idealização e construção de políticas públicas que considerem as questões atinentes do ser mulher.

Resistência feminista ante o retrocesso do agir do governo de extrema direita eleito

Atualmente o mundo vive uma onda de ultraconservadorismo político que impacta diretamente na agenda de direitos humanos, notadamente os das mulheres. A luta feminista pelo reconhecimento de direitos como a cidadania plena, está sofrendo constantes ataques pela política de extrema direita que se instalou no Brasil.

Com as eleições presidenciais de 2018, as chamadas minorias e principalmente o gênero feminino tem sido alvo de um desmonte de políticas públicas e de uma ofensiva política misógina e machista que busca o achatamento das conquistas obtidas até então.

As mulheres têm sido pilar de resistência democrática, tendo lutado por seus direitos como o voto, participação política e liberdade, como ocorreu durante a ditadura (1964 a 1985) luta que persiste até os dias de hoje, pois não há como existir dignamente em governos autoritários.

No Brasil, que atualmente incorpora um governo de extrema direita com viés neoliberal, percebemos a barganha de direitos sociais em prol do capital. O Estado Brasileiro tem atuado como uma força conservadora, na medida em que precisa preservar as formas básicas do capitalismo.

E nesse intuito de conservar as formas sociais, e o fluxo de mercado, mesmo diante de um cenário de crise e de impossibilidade de manutenção do controle ideológico do Estado, verifica-se que a democracia e a cidadania são violadas, de maneira sistemática. Nosso governo tem aberto mão de seu

11 Procuradoria Especial da Mulher. Mulheres na política. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/cartilha-mulheres-na-politica>, acesso em 11 maio 2019.

12 Observatório Brasil da igualdade de gênero. Mulheres em espaços de poder e decisão. Disponível em <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/areas-tematicas/poder-e-decisao>, acesso 12 maio 2019.

verniz democrático e com isso naturaliza a violência de Estado como procedimento padrão para tentar manter a ordem.

Essa violência cresce a cada dia, precariza o trabalho, as relações sociais, patriarcaliza ainda mais a política institucional, acaba com a solidariedade do povo, relativiza a democracia e estabelece um sistema neoliberal em que nas palavras de Achille Mbembe,¹³ o avanço do projeto liberal no mundo instaura o “devir negro”, ou seja, a naturalização das violações sobre todos os humanos.

Neste sentido, é necessário resistir a essa investida neoliberal de extrema direita, não permitindo que retirem ou diminuam os direitos conquistados pelas e para as mulheres, evitando a invisibilidade no mundo político decisório. Manter sua cidadania, mesmo que incompleta, é tarefa que pende sobre os ombros femininos na atualidade, sobretudo no Brasil.

Assim, mesmo da eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro (PSL), milhões de mulheres uniram-se no movimento #elenão¹⁴, no intuito de demonstrar sua desaprovação com o então candidato, que desde a campanha já demonstrava qual seria seu norte político, de viés retrógrado que como forma de estratégia e angariamento de eleitores afetos, anunciava o desfazimento de políticas e a criação e/ou aprovação de legislações com o intuito de tolher a emancipação feminina.

Como medidas previamente anunciadas, que corroboraram o discurso e pensamento político misógino do atual governo, o então presidente em poucos meses de mandato acabou com políticas públicas para mulheres em virtude da extinção da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, facilitou o porte de armas, forçou a aprovação da reforma da previdência com prejuízo para as trabalhadoras, restringiu ainda mais a liberdade aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, como a legalização do aborto haja vista a ideologia religiosa que imprime em suas ações.

O compasso da crise nos direitos fundamentais também é claramente percebido no legislativo que tentou aprovar um projeto de lei PL 1256/2019 que previa a extinção das cotas de 30% por cento nas eleições, criada justamente para tentar ajustar a desigualdade existe na política brasileira, na qual as mulheres são sub representadas. O referido projeto tinha justificativa pouco crível, no sentido que a extinção das cotas a serem ocupadas pelas mulheres, retiraria delas a obrigação de se candidatarem, posto que elas não gostavam e não se sentiam a vontade de participar da vida política pública e que evitar-se-ia as candidaturas laranjas, que inclusive foi um grande escândalo que aconteceu com o partido do então chefe do executivo, o PSL¹⁵.

Recentemente, mesmo diante de tantos fatos políticos que atingem as mulheres em sua cidadania, observa-se um processo crescente de tomada de

13 MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. São Paulo, 2018.

14 Para maiores informações vide: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o

15 Partido Social Liberal. Para maiores informações vide: <https://psl.org.br/>

consciência, engajamento e politização entre as diferentes camadas de mulheres brasileiras. Por um lado, uma maior adesão às ideias feministas, por outro, uma feminização dos protestos e do debate político.

A igualdade entre os gêneros, o rechaço à condição subjugada das mulheres ou temas diversos da política nacional ou local passaram a ser assuntos que preocupam a todas e apontam o caminho para a resistência e a manutenção da democracia e do Estado de Direito no Brasil.

Referências

BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**: uma introdução. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DATASENADO. **DataSenado aponta importância das cotas para as candidaturas femininas**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/publicacaodatasetado?id=equidade-de-genero-na-politica-2016>, acesso em 11 maio 2019.

FONSECA, Maria Fernanda Soares et al. O feminicídio como uma manifestação das relações de poder entre os gêneros. **JURIS-Revista da Faculdade de Direito**, v. 28, n. 1, p. 49-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/article/viewFile/7680/5330>, acesso em 01 de julho de 2019.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus**: critical reflections on the “postsocialist” condition. Nova York, Routledge, 1997.

IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>, acesso 12 maio 2019.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Por la vida y libertad de las mujeres**: Fin al feminicidio. 2004. Disponível em: <https://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/comision/diavlagarde.htm>, acesso em 29 de agosto de 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo, 2018.

Observatório Brasil da igualdade de gênero. **Mulheres em espaços de poder e decisão**. Disponível em <http://www.observatoriodogenero.gov.br/menu/areas-tematicas/poder-e-decisao>, acesso 12 maio 2019.

PAES, Fabiana Dal'mas Rocha. **A participação política das mulheres e a desigualdade de gênero**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2017-jun-05/participacao-politica-mulheres-desigualdade-genero#author>, acesso 12 maio 2019.

Procuradoria Especial da Mulher. **Mulheres na política**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/cartilha-mulheres-na-politica>, acesso em 11 maio 2019.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1979, p. 180.

SCOTT, Joan. **Gender and the Politics of History.** Nova Iorque: Columbia University Press, 1986.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres.** Traficantes de Sueños, 2016. p.94.

DIREITO À AMAMENTAÇÃO EM PÚBLICO – PARADOXO ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CULTURA DA EROTIZAÇÃO DA MULHER, NO BRASIL

Neide Aparecida de Souza Lehfeld

Doutora em Serviço Social, PUC- SP. Livre-docente da Unesp- Campus de Franca. Consultora nacional do CNPq (ad-hoc) e de algumas Universidades brasileiras. Possui Pós-doutorado em Políticas Públicas de Salamanca – Madrid e Pós-doutorado pela Universidade de Coimbra. É docente do Programa de Pós-graduação Saúde e Educação e Programa de Pós-graduação em Direito pela UNAERP - Universidade de Ribeirão Preto

Fabiana de Paula Lima Isaac Mattaraia

Especialista em Direito Empresarial pela FGV, Mestranda no Programa de Mestrado da UNAERP de Direitos Coletivos e Construção da Cidadania como Bolsista CAPES/PROSUP e Advogada

Resumo:

Mesmo diante das crescentes campanhas de conscientização da sociedade mundial a respeito do aleitamento materno, responsável por salvar vidas, envolvendo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), além das orientações vigentes do Ministério da Saúde de nosso país, bem como legislações municipais existentes sobre o tema, ainda paira a polêmica quanto ao fato de determinados estabelecimentos restringirem o aleitamento materno em público, sob pena de olhares castradores que causam grande constrangimento, sofrimento e prejudicam direitos fundamentais tanto da mãe, quanto de seu bebê. Isso porque, no Brasil, vive-se sob a égide de uma cultura machista e discriminatória, considerando a mulher um objeto sexual. Em que pesem as manifestações e protestos, o Brasil é ainda considerado o país em que a nudez nas festividades do carnaval e do funk é o grande símbolo de publicização mercadológica. Várias notícias televisionadas e/ou constantes na internet denunciam sobre o sofrimento de mães frente às restrições para proporcionar o aleitamento ao seu filho em público. Como resposta dessas mães à restrição de liberdade, houveram várias manifestações sociais denominadas “mamaço”, as quais são organizadas com as idas de mães, em grupos, aos estabelecimentos, para amamentarem seus filhos, como forma de protesto face ao abuso cometido. O Projeto de Lei

514/2015 foi aprovado em Sessão Plenária pelo Senado e encaminhado à câmara dos Deputados (diante do sistema bicameral) em 20 de março de 2019 e pretende tipificar a conduta de restrição à amamentação em lugares públicos e de acesso coletivo como crime, para que possa, de fato, ser garantido e protegido pelo Estado esse direito.

Palavras-chave: Aleitamento materno em público; Restrição aos direitos fundamentais; Cultura; Erotização; Mulher.

Introdução

Mesmo diante das crescentes campanhas de conscientização da sociedade mundial a respeito do aleitamento materno, responsável por salvar vidas, envolvendo a Organização Mundial da Saúde, Fundo das Nações Unidas para Infância (OMS e Unicef), além das orientações vigentes do Ministério da Saúde do Brasil, bem como existentes legislações municipais sobre o tema, ainda paira polêmica a respeito de estabelecimentos que restringem a mãe de amamentar o recém-nascido, sob pena de olhares castradores que causam grande constrangimento, sofrimento e prejudicam direitos fundamentais tanto da mãe quanto de seu bebê.

Isso porque, ainda se vive sob a égide de uma cultura machista, em que pese as mulheres, no Brasil, não representem literalmente, em termos numéricos, a minoria.

O presente artigo busca demonstrar que, mesmo diante da importância do aleitamento materno, que é reiteradamente estimulado por campanhas de diversos órgãos, nacionais e internacionais, permanece tal paradoxo, especialmente, quanto às restrições de locais públicos e de acesso coletivo à mulher, em virtude desse contexto sociocultural até os dias atuais.

Em virtude deste paradoxo está sendo necessário tipificar como crime a conduta de restrição ao aleitamento em locais públicos ou de grande circulação, o que representa, na realidade, importante desvio de valores na cultura da sociedade brasileira.

O método dedutivo é utilizado nesse estudo, procurando-se estabelecer algumas premissas, as quais deverão nortear as conclusões finais sobre a proteção desses direitos fundamentais.

Aleitamento Materno e Restrições

Para contextualização, interessante analisar que, as mulheres, conforme Eva Alterman Blay (ALTERMAN BLAY, 2015, P. 1), são na realidade uma maioria sujeita a uma minoria que possui poder decisório:

A organização deste dossiê sobre minorias incluiu as mulheres. Mas são as mulheres uma minoria? A inclusão me pareceu paradoxal, pois as mulheres, no Brasil, são mais da metade da população.

ção (51,4%). Fui buscar um esclarecimento no Dicionário Aurélio para entender o significado atribuído à palavra – minoria. Li que há dois sentidos: minoria é um substantivo feminino que significa uma “inferioridade numérica”; ou, pode ser “a parte menos numerosa duma corporação deliberativa e que sustenta ideias contrárias às do maior número”. **Ora, não somos numericamente inferiores. E também não somos uma parte menor de uma corporação que delibera, ao contrário, constituímos uma maioria submetida a uma minoria que tem o poder de decisão. No imaginário brasileiro, as mulheres são tidas como pessoas incapazes de decidir, incompetentes, frágeis, infantis. Resta analisar como e porque a imagem da mulher é desqualificada** (grifos nossos).

A mesma autora acima citada comenta em seu artigo que o mercado está ligado à venda de imagens eróticas da mulher, para então chegar-se ao público consumidor, exemplificando o caso de venda de cervejas, ligadas à imagem do corpo erótico da mulher. Observa-se este raciocínio, de extrema significância para contextualização da cultura ainda vivenciada neste sentido (ALTERMAN BLAY, 2015, P. 2):

Piadas refletem modos de pensar, escancaram ideologias, valores, e no caso, a versão machista da subjetividade, reproduzem falsas verdades. **Basta ver as propagandas da cerveja, do Carnaval, para observar que não se vendem bebidas, mas os seios ou partes íntimas do corpo de uma mulher** (grifos nossos).

Em abril de 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) publicaram um guia de dez passos para aumentar o apoio ao aleitamento materno nos centros de saúde que prestam serviços de maternidade e neonatologia (Organização Pan-Americana de Saúde, 2018).

Isso porque, amamentar todos os bebês durante os primeiros anos de vida salvaria mais de 820 mil crianças com menos de cinco anos todos os anos.

Nesta notícia, foi exposto que o leite materno é o melhor alimento para os recém-nascidos e crianças com até os dois anos, porém, cinco em cada 20 bebês (52%) na América Latina não são amamentados em sua primeira hora de vida, o que é uma medida essencial para salvar vidas.

Outro dado importante que tal notícia trouxe é que a amamentação melhora o coeficiente intelectual e reduz o risco de câncer de mama nas mães.

O representante da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) no Brasil, Joaquín Molina, ressaltou a importância dos países envolvidos na Semana Mundial de Amamentação incentivarem o aleitamento materno. “O leite materno é um recurso natural capaz de preservar e melhorar a saúde, combater a pobreza e as desigualdades, melhorar a produtividade no trabalho, empoderar as mulheres e proteger a biodiversidade. Funciona como

a primeira vacina de um bebê e dá a ele todo o alimento que precisa. A OPAS reafirma o seu apoio ao Brasil no enfrentamento das barreiras que dificultam o livre acesso às medidas de proteção e garantia ao aleitamento materno adequado (Ministério da Saúde, 2018).

O Ministério da Saúde, em campanha ao aleitamento materno no último ano, com o *slogan* “Amamentação é a Base da Vida”, campanha de aleitamento, com referência em alusão à Semana Mundial da Amamentação (1º a 7 de agosto), reforça a importância do leite materno para o desenvolvimento das crianças até dois anos e exclusivo até os seis meses de vida. Além de reduzir em 13% a mortalidade por causas evitáveis em crianças menores de cinco anos, a amamentação materna também reduz casos de diarreia, infecções respiratórias, hipertensão, colesterol alto, diabetes e obesidade (Ministério da Saúde, 2018).

Diante de tais informações, o aleitamento materno não é somente ato de amor da mãe com seu bebê, mas necessário à sobrevivência de recém-nascidos.

Inclusive, em pesquisa jurisprudencial recente pelo sítio eletrônico do Superior Tribunal de Justiça (Superior Tribunal de Justiça, REsp 1426349/PE, 2019), verificou-se que o entendimento é de que o aleitamento materno proporciona o desenvolvimento físico e psíquico do recém-nascido, utilizando como fundamento em caso de responsabilidade hospitalar objetiva pelo tempo que o recém-nascido ficou privado de sua amamentação, em razão de sua defeituosa prestação de serviços.

Ou seja, as consequências para a restrição de aleitamento materno são reconhecidas do ponto de vista de indenização.

Até porque, observa-se que o aleitamento materno envolve dois direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal, pelo caput do Artigo 5º, que são à vida e à liberdade.

Portanto, seria natural que o aleitamento fosse respeitado pelos cidadãos, até porque diz respeito a todos eles e não só às mulheres.

Porém, não é o que ocorre. Já que em várias notícias de televisionadas, constantes da internet, a mãe sofre restrições para proporcionar o aleitamento ao seu filho (Cidade Verde, 2015). E como resposta de várias mães a essa restrição de liberdade, houveram várias manifestações denominadas “mamaço”, consistente nas mães em grupo irem aos estabelecimentos de restrição e amamentarem juntas seus filhos, para consignar seus protestos face ao abuso cometido.

Diante da falta de efetividade para exercício dos direitos fundamentais que envolve o aleitamento materno, importante verificar, no próximo tópico, qual tem sido a proteção estatal oferecida para sua garantia e sua efetividade.

Da Proteção Estatal ao Aleitamento

Em vários Municípios já há legislação que normatiza que é defeso res-

tringir o direito ao aleitamento materno, como em São Paulo, conforme Lei nº. 16.161/2015. Pelos seus artigos 1º e 2º ficou determinado que todo estabelecimento localizado no Município de São Paulo deve permitir o aleitamento materno em seu interior, independentemente da existência de áreas segregadas para tal fim, sob pena de multa.

Esta norma determina que estabelecimento é um local, que pode ser fechado ou aberto, destinado à atividade de comércio, cultural, recreativa ou prestação de serviço público ou privado.

No âmbito estadual, fazendo o recorte ao Estado de São Paulo, para fins de exemplificação, a Lei nº 16.047/ 2015, dispõe sobre o direito ao aleitamento materno, e dá outras providências, estabelecendo que estaria assegurado à criança o direito ao aleitamento materno nos estabelecimentos de uso coletivo, públicos ou privados, independentemente da existência de áreas segregadas para o aleitamento, sendo ato livre e discricionário entre mãe e filho. A infração ao disposto acarreta multa.

Na esfera federal, o Projeto de Lei 514/2015 é o responsável pela normatização de proibição de referidas restrições, determinando inclusive efeitos penais decorrentes, proposta pela Senadora Vanessa Grazziotin.

Por meio de referido Projeto, busca-se garantir o direito à amamentação em público, transformando em crime a sua violação, bem como normatizando o direito à indenização por danos morais à vítima.

Ou seja, está sendo necessário que o Estado normatize, com abrangência federal, já que nem todos os Municípios possuem a legislação que dispõe sobre esse direito, inclusive em termos penais, tipificando criminalmente a violação do direito de amamentação em público.

Observe-se seu texto original proposto (Senado Federal, 2019):

Art. 1º Todo estabelecimento público ou privado, aberto ao público ou de uso coletivo, deve permitir o aleitamento materno em seu interior.

§1º A amamentação deve ser assegurada, independentemente da existência de locais, equipamentos ou instalações reservados para esse fim, cabendo, unicamente à lactante a decisão de utilizá-los.

§2º Eventual abordagem para prestar informação à lactante sobre os locais reservados deve ser feita com discrição, sem induzi-la ao uso desses recursos.

Art. 2º Comete crime o indivíduo que segregar, proibir ou reprimir lactante, contrariando o disposto no art. 1º desta Lei, sujeitando-se o infrator à pena de 50 a 100 dias-multa.

§1º Para o cálculo da multa prevista no caput, observar-se-á o procedimento aplicável na legislação penal em vigor.

§2º Será devida indenização por danos morais às vítimas, independentemente da multa aplicável pelo crime, devendo ser considerado solidariamente responsável o proprietário do estabelecimento onde ocorreu a violação.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação oficial.

Houveram duas emendas em referido projeto, as quais foram aprovadas em 24/08/2016, incluindo os seguintes complementos essenciais da Senadora Regina Souza, consignado que:

Ao longo dos últimos anos, têm sido intensificadas campanhas de promoção ao aleitamento para promover a saúde física e emocional das crianças e de suas mães. Um grande volume de pesquisas tem demonstrado que crianças amamentadas têm melhor imunidade, adoecem menos e sofrem menos internações hospitalares do que crianças que não recebem essa alimentação e esse contato. As lactantes também estão menos sujeitas ao risco de desenvolver câncer de mama e osteoporose. É evidente, ainda, a forte influência do aleitamento materno sobre a saúde emocional das crianças.

Decorre, em parte, dessa conscientização o aumento da amamentação em regime de livre demanda, no qual a criança é atendida sempre que deseja se alimentar.

Contudo, ainda há, na nossa sociedade, episódios nos quais a amamentação em público resulta em lamentáveis constrangimentos às nutrízes e às crianças. As lactantes, sentindo-se agredidas, ou outras mulheres, revoltadas com a agressão, têm organizado os chamados “mamaços” em resposta a esses episódios. Felizmente, em muitos casos, os responsáveis pela violação reconhecem o erro cometido e apoiam esses eventos, oferecendo conforto e respeito às participantes.

Porém, esse padrão de desrespeitar e depois compor não é o ideal, pois o que vemos é a conscientização e o respeito surgirem após abordagens constrangedoras e segregação. **Isso fere a intimidade da lactante e da criança, que estão num ato íntimo, ainda que estejam em local público, além de tolher o seu direito – natural, diga-se – à amamentação incondicional.**

Ninguém tem o direito de perturbar ou de tutelar essa relação. E o argumento de que a intimidade só pode ser exercida longe do público não se sustenta, pois liberdades como a de ir e vir, ou de consciência e de crença, ou de se expressar, também são íntimas e podem ser exercidas em público. Amamentar é ato íntimo no sentido de que só interessa às pessoas diretamente envolvidas nessa relação, mas não agride, e nem diz respeito a ninguém fora dela.

CONFUNDIR A INTIMIDADE DA AMAMENTAÇÃO COM A INTIMIDADE DOS DIREITOS SEXUAIS É UMA DISTORÇÃO CULTURAL. É COMPREENSÍVEL QUE, NA NOSSA CULTURA, A IMAGEM DA MAMA SEJA ASSOCIADA À SENSUALIDADE, MAS A PERSPECTIVA DA CRIANÇA, PARA QUEM O PEITO SIGNIFICA NUTRIÇÃO E CARINHO, DEVE PREVALECER SOBRE A DO ADULTO QUE EROTIZA ESSA VISÃO. O CONTEXTO FAZ TODA DIFERENÇA, E NÃO É ADMISSÍVEL QUE ADULTOS SEJAM MENOS CAPAZES DE REFREAR OS SEUS IMPULSOS DO QUE OS BEBÊS SÃO CAPAZES DE CONTRARIAR SEUS INSTINTOS. TAMBÉM NÃO É ACEITÁVEL QUE A SOCIEDADE VALORIZE, POR

EXEMPLO, A EXIBIÇÃO CORRIQUEIRA E TRIVIAL DE CORPOS NUS, NUM CONTEXTO ABSOLUTAMENTE SENSUAL E BANAL, MAS CONSIDERE IMORAL O VISLUMBRE DO PEITO DE UMA MULHER QUE AMA-MENTA UMA CRIANÇA, SEM QUALQUER CONOTAÇÃO SEXUAL.

NUMA COMPLETA INVERSÃO DE VALORES, MUITAS MULHERES, RECEOSAS DE QUE POSSAM SOFRER CONSTRANGIMENTOS, OPTAM POR AMAMENTAR ATÉ MESMO EM CABINES SUJAS DE BANHEIROS, BECOS, CÔMODOS PEQUENOS, MAL VENTILADOS E MAL ILUMINADOS, ENTRE OUTROS AMBIENTES IMPRÓPRIOS PARA A ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS, COMO SE ESTIVESSEM ESCONDENDO UM ATO ILÍCITO. O SURGIMENTO DE CABINES DE AMAMENTAÇÃO E DE SALAS DE ALEITAMENTO, QUANDO SEU USO É COMPULSÓRIO, É SÓ MAIS UMA FORMA, MAL VELADA, DE SEGREGAR E CONSTRANGER A AMA-MENTAÇÃO.

É necessário prevenir a ocorrência desses problemas. Isso depende de campanhas educativas e da divulgação do direito à amamentação. Mas também é necessário que o exercício desse direito seja amparado por sanções às violações (grifos nossos).

Referido projeto foi aprovado em Sessão Plenária pelo Senado e encaminhado à câmara dos Deputados (diante do sistema bicameral) em 20 de março de 2019.

Importante observar que não foi suficiente normatizar, por meio da Constituição da República do Brasil, como direitos fundamentais à vida e à liberdade no sentido de garantir a amamentação livre. Da mesma forma, não foram suficientes legislações municipais e tampouco estaduais. O projeto de lei que está em vias de aprovação, pelo qual estabelece-se a medida máxima face à infração de tais direitos, tipificando a conduta respectiva como crime representa a falência dos valores da atual sociedade brasileira, pois nos mostra que estamos vivendo em tempos em que o óbvio, o bom-senso, o direito à vida precisa somente conseguir ser exercido através de medidas coercitivas do Estado.

Considerações Finais

A fundamentação utilizada na análise das Emendas do referido Projeto de Lei, conforme acima transcrita é muito coerente com a realidade paradoxal em que estamos vivendo em relação a este assunto.

Se por um lado o aleitamento materno salva vidas, é mundialmente recomendado, ou seja, tem o viés de ordem pública, e garante direito fundamental da criança à vida e da mãe à liberdade (artigo 5º, caput, da Constituição da República), normatizado municipalmente, orientado pelo Ministério da

Saúde, incentivado por campanhas anuais, etc. Por outro lado, é necessário aprovação de Lei Federal que tipifica a conduta de restrição à amamentação em lugares públicos e de acesso coletivo como crime, para que possa, de fato, ser garantido e protegido pelo Estado.

Destaca-se, a tipificação da violação à amamentação em público como crime, bem como a determinação do dever de indenização, provam, de forma incontroversa, que o desrespeito a esse direito é tão grande que é necessário que as consequências sejam proporcionalmente severas, no sentido de corrigir a conduta da sociedade.

E tal porque a mulher é ainda considerada objeto sexual, não há como negar, em que pese manifestações e protestos, o Brasil ainda é considerado o País em que a nudez e o Carnaval são grandes veículos de mercado.

É necessário que a sociedade, de forma evolutiva e progressiva, possa reconhecer o aleitamento materno como direito de todos, sem que a conotação erótica esteja inerente.

Para tanto, espera-se que as movimentações que são feitas hoje tenham seus efeitos culturais operados na posteridade, para as próximas gerações, na esperança de haver menor necessidade de normatividade do Estado para correções advindas de uma cultura machista, contrária à própria Constituição Federal.

Referências

ALTERMAN BLAY, Eva. Minorias, **Política e Violência**. Disponível em: Rev. Cult. e Ext. USP, São Paulo, n. 15, p.51-57, mai. 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v15i0p51-57>. P. 1

BRASIL. Disponível em EMENDA 1 / CDH - PLS 514/2015 Senadora Regina Sousa (PT/PI) (pg. 2-3) em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122565>. Acesso: 14 de maio de 2019

BRASIL. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2015/1617/16161/lei-ordinaria-n-16161-2015-dispoe-sobre-o-direito-ao-aleitamento-materno-no-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias?q=aleitamento>. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122565>. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/maes-alagoanas-sofrem-constrangimento-ao-amamentar-bebes-em-publico-assista/>. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <https://cidadeverde.com/noticias/204923/mae-e-constrangida-por-amamentar-em-restaurante-na-zona-leste-e-grupo-faz-mamaco>. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sic324Iao5UJ:https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/tags/amamentar-em-publico/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 14 de

maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/43891-ministerio-da-saude-lanca-nova-campanha-de-amamentacao>. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5729:aleitamento-materno-nos-primeiros-anos-de-vida-salvaria-mais-de-820-mil-criancas-menores-de-cinco-anos-em-todo-o-mundo&Itemid=820. Acesso: 14 de maio de 2019.

BRASIL. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122565>. Acesso em 14 e 16 de maio de 2019.

BRASIL. **Superior Tribunal de Justiça – STJ**. REsp 1426349/PE, Rel. Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, QUARTA TURMA, julgado em 11/12/2018, DJe 08/02/2019) – g. nosso.

A DEMOCRACIA DOS CORPOS: O #ELENÃO E A AFIRMAÇÃO DA EXISTÊNCIA POLÍTICA DAS MULHERES FRENTE AOS DISCURSOS DE EXCLUSÃO

Andressa Regina Bissolotti dos Santos

Doutoranda em Direitos Humanos e Democracia pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná. Mestra em Direitos Humanos e Democracia pela mesma instituição. Professora da Universidade Estadual de Maringá e da Faculdade de Pinhais. Advogada.

Mariana Garcia Tabuchi

Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Criminologia e Política Criminal. Advogada.

Resumo:

O quadro político desenhado no Brasil está baseado em normativas de gênero que excluem as mulheres dos espaços políticos. A ascensão da extrema direita em todos os espaços sociais e à presidência da República veio acompanhada de um ataque frontal aos direitos das mulheres e à legitimidade de suas lutas históricas. Em resposta, as mulheres se levantaram no que foi o maior movimento político de resistência à extrema direita no Brasil contemporâneo. Através da ocupação das ruas, no que ficou conhecido por “Ele Não”, afirmaram sua existência enquanto corpos políticos, resistindo aos discursos de exclusão. Nesse trabalho, pretende-se pensar esse fenômeno, a partir de uma interpretação guiada pelo quadro teórico oferecido por autoras como Gayatri Spivak, Chantal Mouffe e Judith Butler, compreendendo as manifestações das mulheres em sua corporeidade, como um ato de resistência contra as normas que estabelecem o espaço do político de forma excludente.

Palavras-chave: Democracia; Corporeidade; Resistência; Movimentos feministas.

Introdução

*“Uma manhã, eu acordei
E ecoava: ele não, ele não, não, não”*

A paródia da música “Bella ciao” – canção italiana dos partisans, guerrilheiros que lideraram a resistência contra o fascismo e a ocupação nazista durante a II Guerra Mundial – expressa de que modo o Brasil acordou no dia 29 de setembro de 2018, quando milhares de mulheres ocuparam as ruas para dizer Ele Não, Ele Nunca.

A hashtag #EleNão foi criada dias antes pelo grupo do Facebook “Mulheres Unidas Contra Bolsonaro” em contraposição ao então candidato à presidência da República e, em poucos dias, contabilizou mais de 1,2 milhão de menções no Twitter, com manifestações contrárias a Jair Messias Bolsonaro¹. No dia 29 daquele mês, as ruas de todo o país efervesciam com manifestações que levantavam cartazes que carregavam esses dizeres.

Em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal foram registrados protestos. Em São Paulo, 500 mil manifestantes compareceram no Largo da Batata. No Rio de Janeiro, a concentração se deu na Cinelândia, chegando a contar com 200 mil pessoas². Também foram realizadas manifestações em grandes cidades do exterior, como Berlim, Lisboa, Paris, Nova York e Londres.

Céli Regina Jardim Pinto, estudiosa do movimento feminista no Brasil, apontou que se tratava da maior manifestação de mulheres do país. Em entrevista dada à BBC, afirmou ainda: o “#EleNão virou um significante cheio de significados. Isso é muito importante na luta política. Começou pelas mulheres, porque Bolsonaro disse frases de baixo nível em relação a mulher, e foi englobando muita coisa, como a defesa da democracia e dos direitos humanos”³.

Assim, refletindo acerca desse “significante cheio de significados”, pretende-se, neste trabalho, pensar o fenômeno do #EleNão, bem como o contexto sócio-político em que ele surge, a partir de uma interpretação guiada pelo quadro teórico oferecido por autoras pós-coloniais, como Gayatri Spivak, pela democracia radical de Chantal Mouffe e especialmente pelas leituras de Judith Butler sobre a política e a reivindicação de direitos.

Para tanto, em um primeiro momento, discutir-se-á acerca da ascensão dos discursos da extrema-direita no Brasil, de que forma eles se delineiam em uma lógica excludente e atacam, de modo particular, as mulheres. Para, na sequência, abordar a corporeidade das manifestações massivas protagonizadas

1 SIMÕES, Daniela. Movimento #elenão atinge mais de 1,2 milhão de menções contra Bolsonaro. **Época Negócios**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/09/movimento-elenao-atinge-mais-de-12-milhao-de-mencoes-contra-bolsonaro.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

2 ATOS contra e a favor de Bolsonaro tomam cidades brasileiras e do mundo. **UOL**, 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/09/29/atos-contra-e-a-favor-de-bolsonaro-tomam-cidades-brasileiras-e-do-mundo.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

3 PINTO, Céli Regina Jardim. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. [Entrevista concedida a] Amanda Rossi, Julia Dias Carneiro e Juliana Gragani. **BBC News**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

por vozes femininas e a luta pela existência política.

Os Discursos de Exclusão

A cultura ocidental tem sido marcada pelo silenciamento das vozes femininas, especialmente em relação à política e à participação democrática. Notadamente em contextos pós-coloniais, como é o contexto brasileiro, as normativas de gênero excluem as mulheres dos espaços políticos e das discussões sobre o destino das sociedades em que vivem e de seus próprios corpos. Na atualidade, o quadro político desenhado no Brasil mostra ainda mais essa faceta. A ascensão da extrema direita em todos os espaços sociais e também ao mais alto cargo do poder executivo veio acompanhada de um ataque frontal aos direitos das mulheres e à legitimidade de suas lutas históricas.

O fortalecimento do discurso nacionalista que encampou a candidatura de Jair Bolsonaro⁴, e que esteve pulsante desde as manifestações de 2015 promovidas por setores da direita, propaga um sentido bastante peculiar sobre quem está ou não está incluído nessa ideia de nação. Conforme articula Judith Butler, quando se reivindica “povo”, está-se também a definir quem está *excluído* dessa categoria. Isto porque, o “povo” não é uma população definida, não é um dado prévio, e sim é constituído pelas linhas de demarcação que se estabelecem ao assim defini-lo⁵. Em outros termos, somente é possível indicar populações excluídas por meio de um enquadramento ulterior.

Assim, quando o atual presidente do Brasil, no Fórum Econômico Mundial em fevereiro de 2019, afirmou que defenderia os “verdadeiros direitos humanos”, indicou, ainda que implicitamente, uma perspectiva restrita de quem pode ser assim acreditado – isto é, como humano – e a quem devem eles (os direitos humanos) proteger. No mesmo sentido, os movimentos de rua de extrema-direita, ao reclamarem para si a identidade nacional, criaram marcas excludentes dessa conformidade.

Através dessa dinâmica, demarca-se quem representa uma ameaça à versão proposta de “povo”, ou seja, elege-se os inimigos e opositores dessa per tença. E, a lógica do inimigo, que não é senão a lógica da guerra⁶, só pode ser operada na neutralização e eliminação daqueles que assim foram enquadrados⁷. Nesse cenário, as mulheres, em especial as feministas, são eleitas como

4 O principal slogan da campanha de Bolsonaro foi “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, remetendo...

5 BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 9-10.

6 “Sim, a guerra é o pressuposto do conceito de inimigo; ou melhor, destaque-se: *o político é a possibilidade real da guerra, entendida esta não como uma concorrência ou uma oposição do embate latente, mas como a eventualidade da morte física do inimigo (negação óptica de um outro ser)*”. FRANÇA, Leandro Ayres. **Inimigo ou a inconveniência de existir**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p. 22.

7 “A norma se impõe pela força (e apoia-se nas leis) e sua lógica é da produção do anormal, do patológico, em relação ao qual ela deve agir com rigor para curá-lo, eliminá-lo ou, ao menos, anulá-lo. As resistências passam a ser tratadas como indesejáveis, perigosas e perniciosas ao corpo social. Os atos bélicos dirigem-se contra essas subjetividades e

inimigas, notadamente como inimigas de um Estado que reivindica como sujeito legítimo e político o homem, no geral, branco, heterossexual e cisgênero.

Dessa forma, apenas reconhece-se a mulher a partir do papel de mãe ou esposa. O discurso de Damares Alves (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos), durante a Cúpula da Demografia em setembro de 2019, reforça esse argumento. Na ocasião, a Ministra afirmou que o Brasil agora é um país pró família, rechaçando, por isso, a “ideologia de gênero”⁸.

Esse conceito de família defendido por Damares – tanto na Cúpula da Demografia quanto em outros momentos – é delineado sobretudo pela heteronormatividade e pela função feminina de procriação e cuidados com o lar. Nessa defesa, os movimentos feministas e os próprios direitos das mulheres são vistos como uma ameaça à cultura e à continuidade da vida, negando-se assim a própria importância dos corpos e das subjetividades femininas como integrantes da comunidade política.

Importante ressaltar, nesse ponto, que essas movimentações encabeçadas por grupos de extrema-direita e os ataques empreendidos contra uma suposta “ideologia de gênero” fazem parte de um movimento complexo, que não se configura apenas como uma investida prévia, mas também de resposta ao avanço das pautas feministas nos últimos anos. As vitórias travadas pelo movimento de mulheres também dão ensejo a incursões conservadoras. Seria simplista, nesses termos, reduzi-los a uma via de mão única.

Por outro lado, as mulheres também responderam a esses movimentos de ataques e se levantaram no que foi o maior movimento político de resistência à extrema direita no Brasil contemporâneo. Através da ocupação das ruas, no que ficou conhecido por “Ele Não”, afirmaram sua existência enquanto corpos políticos, resistindo aos discursos de exclusão, como veremos a seguir.

O Direito a Ter Direitos

*Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens,
a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma
mulher*⁹.

suas ações e performances de abertura. É também uma guerra de subjetivação. Contra as subjetividades das experimentações de múltiplas práticas, dos habitantes dos morros e das periferias, dos afetos proibidos e das anormalidades”. TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 71.

8 DAMARES na Cúpula da Demografia 2019: transcrição do discurso da ministra. **Sexuality Policy Watch**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/transcricao-discurso-da-damares-cupula-da-demografia/9709>. Acesso: 20 de nov. de 2019.

9 JAIR Bolsonaro faz piada sobre filha e provoca polêmica. **Veja**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/jair-bolsonaro-polemica-palestra/>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

A declaração de Jair Bolsonaro, quando ainda era Deputado Federal, na qual atribuiu um sentido de debilidade por se ter uma filha mulher, foi uma, dentre outras, relembradas e combatidas no movimento #EleNãO. Em resposta, as mulheres afirmaram: vocês verão “com quantas fraquejadas se faz uma revolução”¹⁰.

Mas, mais do que questionar as declarações e a misoginia, o racismo e a lgbtifobia que as marcam, as manifestações que se desenharam no dia 29 de setembro de 2018 contestaram uma problemática anterior: a negação das mulheres como sujeitos políticos, como detentoras de voz e fala.

Isto é, essas manifestações reivindicaram – antes mesmo das pautas levantadas e constituídas durante o movimento – o direito das mulheres de serem sujeitos da comunidade política, o direito de aparecer, o direito às ruas e ao público como espaços legítimos para ali estarem. Mais do que a exigência de pautas específicas, as mulheres colocaram em xeque as noções reinantes da nova política.

Acerca da corporeidade de reuniões como essas, isto é, de momentos em que corpos se aliam e se manifestam contra condições precárias, Butler aponta que as “formas de assembleia já têm significado antes e apesar de qualquer reivindicação particular que façam”¹¹. Quer-se dizer, corpos que se reúnem já transmitem significado político.

A respeito desse significado, a autora atribui ao direito de reunião uma importante prerrogativa política, diferenciando-a, desse modo, da liberdade de expressão, tendo em vista que a “liberdade de assembleia” significa para além do que é dito¹². Ou seja, o “reunir-se” significa independente da vocalização.

Assim, ainda que falem ou escrevam suas demandas, essas reuniões desafiam em termos corporais a legitimidade do Estado. A performatividade corporal estabelecida ressignifica o espaço público e rompe com as relações anteriormente definidas. Os corpos, nesse aspecto, exercem um “direito que não é direito”, que não está na lei e que é, em suma, o direito a ter direitos¹³. Nas palavras de Butler:

Em outras palavras, ele exerce um direito que está sendo ativamente contestado e destruído pela força militar e que, na sua resistência a essa força, articula a sua maneira de viver, mostrando tanto a sua precariedade quanto o seu direito de persistir. Esse direito não está codificado em lugar nenhum. Ele não é garantido de outro lugar ou por uma lei existente, mesmo que algumas vezes encontre suporte precisamente aí. Trata-se, na verdade, do direito de ter direitos, não

10 PAULINO, Mariana Ferraz. Com quantas “fraquejadas” se faz uma revolução. **Carta Maior**, 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Eleicoes/Com-quantas-fraquejadas-se-faz-uma-revolucao/60/41845>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

11 BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas, p. 14.

12 BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas, p. 14.

13 BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas, p. 92.

como uma lei natural ou estipulação metafísica, mas como a persistência do corpo contra as forças que buscam a sua debilitação ou erradicação. Essa persistência exige que se invada o regime de espaço estabelecido com um conjunto de suportes materiais que sejam tanto mobilizados quanto mobilizadores¹⁴.

Portanto, quando os corpos se juntaram nas ruas pelo #EleNão exercitaram um direito plural e performativo de aparecer. E reivindicaram, através de uma performatividade corporal e da ocupação das praças públicas, o pressuposto de todas as demais reivindicações: o fazer parte da comunidade política, o direito a ter direitos.

Os Corpos Falam pela Democracia

*Se fere a minha existência,
eu serei resistência.*

Em contextos tais quais o produzido na política contemporânea brasileira, os discursos de negação da existência enquanto sujeito político das mulheres e de outras populações, põe em evidência uma política que opera como continuidade da guerra, conforme enunciou Foucault¹⁵.

A mulher que reivindica sua existência para além dos tradicionais papéis de mãe e esposa é constituída como inimiga da família e da cultura Ocidental, em processos cada vez mais intensificados. Nessa articulação, vê-se a construção da mulher brasileira em uma posição subalternizada. Essa “subalterna” vê seu poder de decisão sobre o próprio corpo, a própria história, bem como o corpo e a história da Nação, negado. Se vê, enfim, como a subalterna a quem não é dada a possibilidade de falar¹⁶, pela ausência das condições que garantem a legitimidade de seu discurso perante o interlocutor.

Se essas condições são ausentes, tal se deve ao processo histórico de exclusão das mulheres do espaço do político, mas especialmente tendo em vista o desenho do campo do político no contexto brasileiro atual. Tal desenho tem constituído qualquer dissidência, em especial os corpos dissidentes em termos de gênero e sexualidade, a partir da égide do inimigo. A dissidência política deixa de ser vista como parte do jogo democrático, para ser tematizada como um obstáculo a ser eliminado, rumo a construção de uma nação pretensamente unida em torno de consensos aparentemente incontestáveis.

Nesse sentido, é que esses discursos buscam eliminar o agonismo da

14 BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas, p. 93.

15 FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

16 SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

política democrática a qual, como nos indica Mouffe¹⁷, necessariamente se realiza a partir do conflito. A autora demonstra como o fenômeno do político deve ser pensado na oposição entre o *nós/elas* na modernidade, dialogando assim com a constituição do político conforme Schmitt¹⁸.

Trabalhando com a oposição *amigo/inimigo* que é articulada pelo autor alemão, Mouffe demonstra que o político é fundamentalmente composto por conflitos, e que a formação de consensos não é nunca a sua realização final, mas a construção de hegemonias baseadas na exclusão dos não concordantes. Em resposta ao problema que essa percepção traz para a percepção da democracia, seu conceito de democracia radical é profundamente marcado pelo conceito de pluralismo agonístico. Nesse pluralismo, a agonia subsiste no fato de que o Outro que me questiona é por mim tolerado, e sua existência como parte da comunidade política não tem sua legitimidade questionada.

Assim, na democracia de Mouffe a oposição permanece, mas desloca-se. O *inimigo* deve ser pensado como *adversário*, como aquele a quem se reconhece a legitimidade de discordar, e permanece sendo levado em conta na formação dos rumos da Nação no espaço político.

Ora, dialogando com a autora, bem como com Spivak, as mulheres e outras populações dissidentes na política brasileira atual veem negado seu *status* de adversárias, e enquadradas na categoria do *inimigo*. Como *inimigas*, não podem falar, visto que o inimigo não é aquele a quem se tolera e a quem se ouve, mas aquele a quem se procura eliminar, por ameaçar a unidade da comunidade.

Nesse contexto evidencia-se o paradoxo entre a necessidade de articular discursos de resistência, e a inutilidade desses mesmos discursos, pela desclassificação prévia dos sujeitos que os enunciam. Ora, como articular discursivamente, politicamente, quando a fala é pré-marcada com a figura da inimiga? Como nos coloca Spivak, se não existem condições de comunicação entre o falante e seu interlocutor, se as condições que conformam o espaço do discurso excluem determinadas *sujeitas*, então nesse sentido a subalterna não pode falar.

Ora, se a mulher brasileira, assim enquadrada como subalterna, não pode falar, nos termos de um campo político cada vez mais dominado pela oposição amigo/inimigo e, paradoxalmente, pela defesa na construção de determinados consensos excludentes, não há nada mais crucial a se enfrentar, se não os próprios termos através dos quais se constitui o campo do político.

A resistência direciona-se assim para um certo pressuposto de todos os discursos de resistência: é necessário resistir à destruição das condições políticas da participação democrática. É preciso que se permaneça exercendo a cidadania formalmente afirmada como um atributo igualitário; e esse exercí-

17 MOUFFE, Chantal. O regresso do político: trajectos. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.

18 SCHMITT, Carl. O conceito do político: Teoria do Partisan. Trad. Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

cio, que em algum nível pode ser identificado como um *escovar a contrapelo*¹⁹ o paradigma da cidadania da democracia liberal, para constantemente pôr em questão aquele projeto de Nação Brasil, que vai se constituindo com base em nossa exclusão.

Nesse sentido é que se deve interpretar o protagonismo dos movimentos de mulheres na defesa da manutenção de um pluralismo agonístico. O movimento #EleNão se mostra como algo muito mais amplo do que a negação de um candidato; mostra-se, em verdade, como a denúncia de um projeto de nação e de cultura que nos exporá a intensificação da precarização, a partir da negação de nossos status de integrantes da nação.

O ponto nevrálgico dessas lutas, em resposta a essa negação é, enfim, a resistência através da insistência em existir, em aparecer, em ocupar o espaço público com corpos que, ainda que enquadrados como abjetos, existem a construção de condições mais vivíveis para suas vidas.

Um certo direito a *existir*, a ser *levado em conta* ou, como anunciado acima, de simplesmente 'ter direitos' parece se constituir, portanto, no exato instante de seu exercício, através da articulação corpórea dessas mulheres, e das reivindicações que essas articulações trazem ao espaço público. A partir dessa percepção, a complexidade do movimento #EleNão pode ser melhor pensada, possibilitando a abertura de caminhos nas lutas democráticas.

Considerações Finais

Em suma, este curto trabalho buscou, através de uma perspectiva en-saística e em diálogo com uma abordagem transdisciplinar, oferecer interpretações possíveis sobre o fenômeno que ficou conhecido como #EleNão, bem como sobre as condições da política brasileira em que ele veio a emergir.

Como conclusões provisórias, indica-se a percepção de que os conceitos articulados por teóricas como Judith Butler, Gayatri Spivak e Chantal Mouffe oferecem uma análise complexa da questão.

Através deles, a centralidade das corporeidades das mulheres na resistência democrática é demonstrada, como forma de enfrentar as condições que as impedem de falar, e de resistir à transformação do pluralismo agonista que caracteriza a democracia, nos falsos consensos excludentes que se segue aos antagonismos da política schmittiana.

Referências

ATOS contra e a favor de Bolsonaro tomam cidades brasileiras e do mundo. **UOL**, 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/09/29/atos-contr-a-favor-de-bolsonaro-tomam-cidades-brasileiras-e-do-mundo.htm>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

19 BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. IN: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, v.1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. IN: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, v.1. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 9-10.

DAMARES na Cúpula da Demografia 2019: transcrição do discurso da ministra. **Sexuality Policy Watch**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/transcricao-discurso-da-dameres-cupula-da-demografia/9709>. Acesso: 20 de nov. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇA, Leandro Ayres. **Inimigo ou a inconveniência de existir**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p. 22.

JAIR Bolsonaro faz piada sobre filha e provoca polêmica. **Veja**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/jair-bolsonaro-polemica-palestra/>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**: trajectos. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.

PAULINO, Mariana Ferraz. Com quantas “fraquejadas” se faz uma revolução. **Carta Maior**, 2018. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Eleicoes/Com-quantas-fraquejadas-se-faz-uma-revolucao/60/41845>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. [Entrevista concedida a] Amanda Rossi, Julia Dias Carneiro e Juliana Gragani. **BBC News**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

SCHMITT, Carl. **O conceito do político**: Teoria do Partisan. Trad. Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

SIMÕES, Daniela. Movimento #elenão atinge mais de 1,2 milhão de menções contra Bolsonaro. **Época Negócios**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/09/movimento-elenao-atinge-mais-de-12-milhao-de-mencoes-contra-bolsonaro.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGU, Esther Solano (org). **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 71.

DIREITO E FEMINISMOS: AÇÕES FORMAIS E INFORMAIS DEMOCRÁTICAS NA UFSC, BRASIL

Grazielly Alessandra Baggenstoss

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil. Doutora e Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutoranda em Psicologia, com ênfase em Psicologia Social Crítica, Gênero e Diversidades, pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina no Curso de Graduação e no Programa de Pós Graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina; Advogada membro da Comissão de Direito Homoafetivo e Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Resumo:

O estudo pretende apresentar, via cartografia, as repercussões da inserção da temática Feminismos no Curso de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Delineia-se, abordagem qualitativa, o contexto do âmbito universitário de forma generificada, com as diversas expressões dos feminismos apresentados nas disciplinas (negro, indígena, trans, lésbico, dentre outros) e de outras ações tangenciais relacionadas e, finalmente, promover a discussão sobre as repercussões da temática Feminismos. A relevância da pesquisa se justifica na sua potencialidade de verificar a incidência das normas de gênero sobre as pessoas acadêmicas do curso, especialmente as mulheres, e de apresentar a importância de se refletir sobre a generificação das relações sociais e, especificamente, das jurídicas, as quais se apresentam como discursos de poder, de pretensão caráter neutro.

Palavras-chave: Direito; Decolonialidade; Feminismos; Direito e Feminismos.

Considerações Iniciais

No panorama legislativo brasileiro, o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de

serviço e reciprocidade com a sociedade. Ainda, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica. De acordo com o que estabelece o texto constitucional e a LDB, portanto, a educação está fundamentada na liberdade, a qual deve ser garantida à prática docente, diante dos delineamentos constitucionais e legais. Além disso, deve refletir nas práticas de gestão e convivência no ensino, pesquisa e extensão, os quais devem se voltar à autonomia de pensamento, na reflexão crítica e na construção de humanos como sujeito de suas próprias referências (BRASIL, 2019).

Diante de tal contexto, há, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com maneiras diversas de relação de múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Para tanto, enumeram-se variadas iniciativas no território brasileiro, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural (BRASIL, 2019). A importância de se realizarem ações voltadas aos direitos humanos destaca-se ainda mais se for observado o atual panorama de desigualdade de várias ordens, exclusão social, agravamento da violência. Para isso, as instituições de ensino superior precisam apresentar respostas a fim de que contribua com a capacidade crítica dos acadêmicos, por meio de um postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para o grupo social.

Em tal aspecto, a educação voltada às diferenças, com o objetivo de eliminar as desigualdades, 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. Aqui, destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental listam, entre seus objetivos, “promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz”. Em seu art. 14, aponta que a abordagem curricular deve relacionar “a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social” (BRASIL, 2012).

Vê-se que a legislação brasileira e o conjunto de normativas que orientam o ensino estabelecem, como diretriz, a imprescindibilidade de se trabalhar temas relativos a gênero, em uma perspectiva que aposte na autonomia, no reconhecimento das diferenças, na promoção de direitos e no enfrentamento do preconceito, da discriminação, da violência e da desigualdade.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, universidade pública com sede na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, ao Sul do Brasil, dentre diversas ações já desenvolvidas sobre a temática *gênero*, criou-se a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), em 2016, visando a novas ações de inclusão e de apoio à comunidade universitária, planejadas em parceria com outros setores da Universidade ligados a questões de gênero, e fobias relacionadas à mulher e ao público LGBT (ALENCAR, 2018).

Paralelamente a isso, no mesmo ano de 2016, iniciei um projeto de pesquisa e de extensão denominado Direito das Mulheres, o qual inaugurou um movimento de práxis feminista no Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. É diante desse cenário que se insere o presente estudo, tratando, pelo método cartográfico, das repercussões formais e informais da inserção da temática Feminismos no Curso de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, com a propositura e ministração da disciplina intitulada “Direito e Feminismos” (optativa, na graduação, desde 2017; obrigatória, na pós-graduação, desde 2019). Disso, pretende-se, especificamente, por abordagem qualitativa, a partir de um viés pós-estruturalista e decolonial, delinear o contexto do âmbito universitário de forma generificada, expor as diversas expressões dos feminismos apresentados nas disciplinas (negro, indígena, trans, lésbico, dentre outros) e de outras ações tangenciais relacionadas e, finalmente, promover a discussão sobre as repercussões da temática Feminismos. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, trazer a contextualização das propostas das disciplinas, verificadas como urgentes na propositura de articulação com outras ações que estejam orientadas ao mesmo propósito: refletir sobre o projeto político, especialmente o jurídico, para corpos generificados.

Direito e Feminismos no Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina

Do contexto do campo, o Curso de Graduação em Direito conta com a presença majoritária de mulheres matriculadas e o corpo docente, formado por 61 pessoas, têm apenas 16 (dezesseis) mulheres. Mesmo assim, os discursos inferentes são preponderantemente masculinos, o que repercute na formação e na subjetivação do corpo discente, como ratificam estudos a serem mencionados a seguir. É em tal cenário que se inaugura as reflexões sobre a temática e sobre práxis no Curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2015, após o movimento de intervenção denominado “Seu Silêncio Compactua”, em que as alunas e os alunos fixaram, nos corredores do prédio do Centro de Ciências Jurídicas da UFSC, onde funciona o Curso de Direito da instituição, cartazes com os dizeres discriminatórios (racistas, misóginos, classistas, lgbtfóbicos, etc.) supostamente proferidos pelos professores

do curso, empreendi estudos sobre Direito Antidiscriminatório e Direito das Mulheres. Como consequência, em 2016, iniciei o Projeto de Pesquisa e de Extensão “Direito das Mulheres”, com o objetivo de trabalhar as temáticas de Direito Constitucional, Direito Penal, Direito das Famílias e Direito do Trabalho, tendo como foco a condição do sujeito mulher no ordenamento jurídico e dentro do Grupo de Pesquisa Modelagem e Compreensão dos Sistemas Sociais: Direito, Estado Sociedade e Política, devidamente certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

No período, nossos estudos foram parcialmente publicados como textos de Coluna Jurídica no site Empório do Direito e empreendemos a realização de palestras sobre a temática. Finalizamos o trabalho do ano com o Congresso de Direito das Mulheres, ocorrido entre os dias 16 e 18 de novembro de 2016, e com a proposta de publicação do produto de nossas pesquisas em um livro, que foi lançado em 2017 pela Editora Lumen Juris e com o título “Direito das Mulheres”.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da instituição, no segundo semestre do ano, ainda, uma das duas vagas ofertadas para minha orientação em Mestrado era direcionada à temática - ingressou, nesse processo seletivo, Juliana Alice Fernandes Gonçalves. No mesmo período, ofertei, como proposta de inserção no Currículo do Curso, frente à urgência do tratamento da temática, a Disciplina Optativa Direito e Feminismos, a qual foi aprovada pelos órgãos institucionais competentes, sem nenhum obstáculo.

Ao longo daquele ano, inicialmente, sentimos dificuldade em encontrar literatura jurídica brasileira que nos desse um direcionamento sobre nossas pesquisas. Notamos que percebemos que o direito brasileiro, no que se refere às mulheres, não nos dava algumas respostas sobre determinadas situações que compreendíamos como imposição de submissão ou violência contra as mulheres. Identificou-se, assim, que falar de feminismos em um contexto de reprodução do sistema jurídica seria se pautar por um feminismo liberal. Concomitantemente, deparamo-nos com outras perspectivas sobre o tema: a partir da categoria decolonialidade, observamos a necessidade de assumirmos o plural mulheres e buscar outras teorias, fora do direito, que nos respondessem como o direito as constitui na concretude.

Por isso, em 2017, promovi as frentes educacionais de ensino, pesquisa e extensão: no ensino, em graduação, foi ministrada, nos dois semestres, a Disciplina Direito e Feminismos; no que se refere à pesquisa e à extensão, foi promovido o grupo de estudos “Direito e Decolonialidade”, com estudos sobre a temática e produção de artigos. Sobre a disciplina, houve, desde o início, procura intensa por discentes, chegando à completar a totalidade das vagas ofertadas. A sua estrutura de conteúdo constitui-se por três partes: a primeira, objetiva trabalhar definições basilares, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, feminilidades, masculinidades, heteronormatividade, homonormatividade, etc.; na segunda parte, convidamos mulheres que estejam inseridas em alguma vertente feminista (como feminismos negros, feminismos

lésbicos, mulheres indígenas, transfeminismos) para que relatem, para as alunas e os alunos (que são orientados a ler sobre o tema específico previamente), suas experiências pessoais, enquanto identificadas por determinados marcadores sociais, e profissionais e/ou acadêmicos; na última parte, estudamos determinadas áreas do Direito brasileiro que refram-se às mulheres. Ao final, a proposta de avaliação final é a realização de um artigo sobre alguma temática apresentada ou a apresentação de um trabalho artístico (música, dança, pintura, colagem, poesia)¹.

Dos momentos da Disciplina Direito e Feminismos, os mais destacados são a troca de experiências entre as mulheres e as acadêmicas e os acadêmicos e a apresentação dos trabalhos artísticos. A troca de experiência propicia às acadêmicas e aos acadêmicos (a) observar a realidade de mulheres com quem não possuem contato cotidiano, e/ou (b) identificar-se com as pautas trazidas pela convidada.

Nesse sentido, duas situações no ano de 2017 foram marcantes, especificamente no que concerne à Feminismos Negros. Nos dois semestres, a convidada presente no tema foi Cristiane Mare da Silva, mulher negra, doutora em História pela Universidade de São Paulo: no primeiro semestre, uma aluna, na última fase do curso, relatou, chorando, que aquela aula foi o único momento em toda a graduação em que ela se sentira pertencente ao Curso; no segundo semestre, duas alunas negras, ao confeccionar um fanzine sobre Mulheres Negras, agradeceram-me por dar a elas a oportunidade de conhecer a sua própria história com a aula do tema mencionado.

Como mencionado, nesse ano, ainda, foi lançado o livro Direito das Mulheres, como nosso primeiro livro. Destacando discursos normativos e sociais, ensaiava ultrapassar o pensamento do feminismo liberal, do discurso universal e já observava, engatinhando pela força descolonizadora, algumas estruturas que nos organizam em sociedade e legitimam hierarquias injustificadas nas relações sociais. No ano, ainda, também, foi ofertada uma vaga, para minha orientação, a Mestrado, em que ingressou Beatriz de Almeida Coelho. Ainda no segundo semestre de 2017, pretendendo aprofundar os estudos na temática feminista, considerando a insuficiência de tais reflexões em minha formação no Direito, concorri a uma vaga no processo seletivo do Programa de Doutorado de Psicologia da UFSC, para o qual fui aprovada, iniciando os estudos em 2018.

Em 2018, conseguimos consolidar as pesquisas e pensar, a partir do grupo de estudos Direito e Decolonialidades e os artigos da disciplina na graduação, no segundo livro. Em tal consolidação, o grupo de pesquisas teve seu nome alterado para Lilith: Núcleo de Pesquisas em Direito e Feminismos. Para o Núcleo, então, foi criada uma identidade e determinado o caráter de questionamento dos marcadores sociais e geopolíticos que atingem as mulheres do Brasil e, mais especificamente, os marcadores que atingem as próprias

1 Atualmente, está sendo construída uma Curadoria para os trabalhos acadêmicos apresentados pelas alunas e alunos das edições da disciplina.

pesquisadoras.

Em tal ano, fui convidada a ministrar palestras sobre assédio contra as mulheres em diversos âmbitos, especialmente no espaço universitário. Além disso, presidi uma Comissão de Processo Administrativo Disciplinar cujo relatório final foi o primeiro a ser acolhido pela reitoria da instituição, prevendo uma sanção a um caso de assédio verbal praticado por professor contra alunas. Ao lado dessa repercussão, vários órgãos institucionais uniram-se para pensar tais casos, pois verificou-se que não há um fluxo processual interligado, na instituição de ensino, para o tratamento, acolhimento, processamento e julgamento adequados para esse tipo de caso. Em tal compasso, ainda, várias alunas me procuravam relatando casos de supostos assédios.

Diante desse contexto, sugeriu-se, na disciplina Direito e Feminismos 2018-1, um estudo sobre esses relatos, o que foi aceito pela acadêmica Marina Zimermann Kohntopp. Assim, como produto final da disciplina, Marina apresentou o resultado de sua pesquisa, consistente em coletar, de forma anônima, via documento do Google, frases machistas proferidas por colegas e professores no Curso de Direito da UFSC, bem como informações sobre violências contra mulheres. No mesmo sentido, elaborei o Projeto de Pesquisa “Ensino do direito na Universidade Federal de Santa Catarina: o exame sobre o currículo de ação² pela perspectiva do gênero no ano de 2018-2019”, a nível de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do CPNq, para se pensar o Ensino do Curso de Direito, analisando-se o currículo oficial do curso, bem como o currículo oculto. Marina ingressou como voluntária, para realizar o levantamento, de forma mais refinada. Como alunas bolsistas, tivemos, no semestre de 2018-2, Tamara Freitag, e, em 2019-1, Clara Lucia Fantini.

Pensou-se, ainda, para o início de 2018-2, uma Campanha de intervenção, realizada pelo Lilit. A Campanha foi denominada “#FALE: Seu Silêncio Compactua” e estruturou-se em afixação de cartazes pelo CCJ e em disposição de formulário e caixa na secretaria. Além disso, foi realizado o grupo de estudos denominado “Outras Narrativas”, com o objetivo de estudar Silvia Federici e Carole Pateman, bem como de promover o acolhimento das alunas que participassem dos encontros. Por conta do período pré-eleitoral, eleitoral e pós-eleitoral brasileiro, houve um esvaziamento do grupo de estudos: começamos com cerca de 25 alunas, e finalizamos com menos de 10. Foi um período de grande tensão política.

Apesar disso, verificamos agenciamentos das alunas no período: em algumas turmas, segundo relatos da alunas, professores promoveram falas ma-

2 Currículo é um artefato político que pode ser entendido como conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos que serão ministrados no campo acadêmico para fins de formação educacional e profissional. O currículo de ação, a partir dessa ideia, forma-se a partir da interação entre o currículo oficial (que é o discurso oficial de um determinado curso, por exemplo, desde seu planejamento estratégico até o plano de aula) e o currículo oculto, que se referem a atitudes, comportamentos, valores e orientações advindos de determinado campo educacional, social ou profissional.

chistas (questionando a importância da Lei Maria da Penha), racistas (pontuando como referência que deveria ser utilizada em criminologia a obra de Lombroso) e classistas (mencionando que determinados alunos nem deveriam estar na universidade públicas). As mulheres dessas turmas insurgiram-se contra tais falas, levando ao Chefe do Departamento o conhecimento da situação. Um dos professores, que era contratado por tempo determinado, foi remanejado e, posteriormente, dispensado. Um outro professor, efetivo da instituição, supostamente pediu desculpas pela fala.

No que concerne à produção de nossas pesquisas produzidas na oportunidade anual, lançamos o livro “Direito e Feminismos: materialidades que confrontam discursos”, pela mesma editora do primeiro. Nesse livro, tivemos um refinamento das nossas reflexões com epistemologias feministas, que questionam a epistemologia funcionalista do Direito, e examinamos politicamente corpos que são atingidos pelo discurso jurídico. Trazemos a importância das narrativas diversas e necessárias a fim de uma construção coletiva de organização de sociabilidade que respeite subjetividades e favoreça intersubjetividades saudáveis.

Ainda neste ano, continuei à oferta de vagas no mestrado para a temática: ingressaram, assim, Betina Fontana Piovesan e Luciele Franco. No Programa de Pós-Graduação em Direito, ainda, ingressei com pedido de criação de disciplina para inserção no currículo como obrigatória, também denominada Direito e Feminismos - o que foi aceita pelo colegiado competente, sem obstáculos. Em 2018, também a nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Direito, a aluna Priscila Moreira Fabre pretendeu trabalhar a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340, de 2006³) e sua implantação na cidade de Florianópolis.

Chegamos em 2019. A ascensão na presidência da República de um político que proferiu e profere discursos considerados discriminatórios promoveu o início de grande instabilidade e insegurança, principalmente no ambiente universitário e jurídico, especialmente pela forma pejorativa com que eram rotuladas as pessoas defensoras de direitos humanos no Brasil por parte daquela linha partidária-política.

Iniciamos as atividades do anos orientando juridicamente casos de alunas da UFSC, atendidas pela SAAD, que necessitaram de acompanhamento jurídico. Para tanto, instituímos o Projeto de Extensão “Lilith Extensão”, contando com a participação da advogada Mestre Daniela Queila dos Santos Bornin.

Na UFSC, uma das primeiras atividades relacionadas à temática foi a

3 A Lei Maria da Penha, de vigência nacional no Brasil, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

apresentação da dissertação de Juliana Alice Fernandes Gonçalves, intitulada “As legislações referentes às mulheres pós-Constituição Federal de 1988: da crítica feminista decolonial diante da nova racionalidade neoliberal”. Ainda, na pós graduação, no primeiro trimestre letivo de 2019, foi ministrada a disciplina Direito e Feminismos, cuja pauta programática debruça-se sobre teorias jurídicas e feministas em cotejo com epistemologias. Para as pesquisadoras vinculadas no Lilith, ainda, realizamos formação metodológica e teórica. No Programa de Pós-Graduação Profissional em Direito, formalizei a orientação de Poliana Ribeiro, Ariane Mattei Nunes, Bruna Pereira e Carla Colpani, que pretendem estudar, de forma empírica, institutos específicos da Lei Maria da Penha. Em tal nível acadêmico, igualmente, apresentou seu trabalho, obtendo o título de Mestre, Priscila Moreira Fabre, com o estudo “Violência contra Mulher: um mapeamento acerca das políticas públicas existentes no Município de Florianópolis, que visam coibir, prevenir e atender a violência doméstica”.

Na conclusão da pesquisa pelo PIBIC, reforçado pelo produto da pesquisa paralela feita por Beatriz de Almeida Coelho⁴, examinou-se que o ensino jurídico do Brasil e especialmente o curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina contribui para a manutenção de um sistema, discurso pretensamente universal e neutro do direito, que legitima uma determinada forma de existir e saber, promovendo a exclusão de outros modos de vida, tornando-os excluídos e silenciados. Assim, são desconsiderados e/ou censurados modos de existência que se referiam a características femininas ou, ainda, relacionadas às pessoas negras, que foram/são alvos de falas extremamente inadmissíveis a um ambiente de ensino e que, ainda, evoca o discurso de proteção dos direitos humanos. Nesse sentido, as relações legitimadas podem fortalecer sistemas de violências dentro da academia, bem como na profissão jurídica, em que as questões relacionadas a racismo ou a violência contra as mulheres, na formação acadêmica, são objeto de desconsideração maniqueísta ou de piada. Diante disso, reforçamos: faz-se urgente a reflexão, de forma responsável e atenta, sobre as falas discriminatórias que legitimam relações sociais excludentes, especificamente no cenário jurídico, e ainda atingem o corpo discente na validação de violências estruturais, bem como em sua própria saúde.

Em 2019-2, foi ofertada a disciplina Direito e Feminismos na graduação. Ao iniciar do semestre, contamos com as vagas todas preenchidas; contudo,

4 Pesquisa intitulada “O Direito é um homem, branco e europeu: uma análise do ensino jurídico na Universidade Federal de Santa Catarina sob o viés de uma teoria epistemológica feminista decolonial”, publicado no livro *Direito e Feminismos*, rompendo grades culturais limitantes. Em tal pesquisa, realizada no início deste ano 2019, acerca de discursos documentais e bibliográficos presentes no currículo oficial dessa graduação, levantou-se que a maioria das referências bibliográficas utilizadas eram de autoria de homens, brancos, europeus e estadunidenses, o que denuncia o discurso androcêntrico, classista e racializado e, também o anglocentrismo, que desvenda a colonialidade do pensamento jurídico.

por conta da movimentação estudantil da UFSC, que teve como pauta lutar contra a possibilidade de fechamento da instituição de ensino em virtude dos cortes orçamentários realizados pelo governo federal (além do corte de bolsas de pós-graduação e de outras mudanças legais que atingem as pessoas servidoras públicas e acadêmicas), muitas alunas e alunos pediram o cancelamento da matrícula. Mesmo assim, continuamos com 25 pessoas na cadeira. Tivemos que fazer algumas adaptações no cronograma da disciplina, mantendo-se a estrutura proposta, especialmente referente às convidadas. A alteração deuse, também, na forma de avaliação: o produto de avaliação será um ensaio, de até 5 páginas, sobre alguma temática abordada, contemplando o aprendizado da aluna e do aluno, bem como sugestão de temática a ser abordada na próxima edição.

Na instabilidade política, agravada pelas proposituras governamentais, e pela instabilidade institucional da universidade, não nos foi encaminhado mais casos de atendimento pela SAAD. Para não mantermos o projeto ocioso, o mesmo foi cancelado.

No período, dá-se destaque, como extensão, à organização, pelo Lilith, da I Mostra de Pesquisas sobre violências contra as mulheres – MOSTRA VCAM, no I Seminário de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Tribunal de Justiça de Santa Catarina - TJSC (<http://mostravcam.paginas.ufsc.br/>). A Mostra de Pesquisa Científica pretendeu a promoção de um intercâmbio entre produções acadêmicas multidisciplinares sobre a temática e os saberes prático-jurídicos, com o fim de aprimorar o enfrentamento das inúmeras formas de violências praticadas contra as mulheres, sendo um “projeto idealizado pelo Lilith/UFSC (Núcleo de Pesquisas em Direito e Feminismos) em conjunto com Coordenadoria da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar (CEVID/TJSC), realizado nas dependências do Tribunal de Justiça de Santa Catarina – TJSC, nos dias 17 e 18 de outubro de 2019”. A Mostra, então, realizou-se no I Seminário de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do TJSC, que pretendeu reunir magistrados, servidores, pesquisadores, acadêmicos e instituições com atuação na área e sociedade em geral para compartilhar conhecimentos e experiências, uniformizar entendimentos e procedimentos, com a realização de palestras, oficinas e apresentação de boas práticas e mostra de pesquisa científica mencionada. Estiveram à frente do projeto as orientandas de mestrado Poliana Ribeiro, Betina Fontana Piovesan e Luciele Franco.

Simultaneamente, passei a receber convites para palestrar e promover rodas de conversa em instituições privadas. Assim, com base no Decreto nº 9.571, de 2018 (que estabelece as Diretrizes Nacionais sobre Empresas e Direitos Humanos), iniciamos o projeto de Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Diversidades, com o objetivo de verificar a concretização dos direitos fundamentais referentes a diversidades em instituições públicas e privadas. Em tal projeto, neste momento, conto com a parceria da orientanda Beatriz de Almeida Coelho. Nesse intento, já temos a aprovação de projeto-piloto em

uma instituição privada de tecnologia de Florianópolis e iniciamos conversa para a pesquisa no Tribunal Regional Federal da 4a. Região. Em diálogo com estudantes sobre tais pesquisas, sente-se a motivação das alunas e dos alunos em pensar os temas que abordamos sendo aplicados na prática, diante da possibilidade de atuarmos na realidade e de promovermos melhoria de vidas às pessoas cujo ambiente estudarmos.

Em novembro deste ano, então, foi lançado o nosso terceiro livro, intitulado *Direito e Feminismos: rompendo grades culturais limitantes*, seguindo o trabalho da editora. Com aperfeiçoamento de pesquisas já iniciadas sobre epistemologias, apresentamos a abordagem de novos temas consecutórios – como masculinidades e interface com psicologia –, e com reflexões urgentes, como epistemologias negras, corpos trans e ecofeminismos. Examinar nossos estudos a partir de um olhar generificado é um processo constante de reavaliação da própria formação profissional. As mulheres que participaram do processo de pesquisa e produção do livro relataram o quão importante é pensarmos nossas vidas de forma subjetificada e afetiva, a fim de encontrarmos a sensibilidade de protegermos, com os instrumentais jurídicos e científicos que temos, todas as formas de vida.

Ao final deste relato cartográfico, que se encontra no momento presente com a continuidade da busca de transformação da realidade, evidencia-se a forma de relacionamento que começamos a desenvolver entre nós, mulheres na e da academia, bem como passamos a nos relacionar com outras mulheres, externas do contexto universitário.

Entre professoras, passamos a estabelecer conexões e alianças de apoio mútuo, compreendendo que a estrutura universitária e científica está pautada por matrizes pretensamente neutras, mas que vedam posicionamentos discriminatórios de toda ordem, que afligem a vida humana, especialmente de grupos de pessoas que se conhecem como vulneráveis diante da estrutura hegemônica. Entre as alunas, compreendendo a lógica universitária, temos como pauta de conduta a estratégia de cumprir com as exigências do sistema, ao mesmo tempo em que nos protegemos e nos apoiamos, em uma proposta de quebra a uma hierarquia violenta de comunicação. Com as mulheres com quem nos relacionamos, visualizo uma reflexão e uma compreensão maiores sobre suas existências e agenciamentos, ao passo em que, também, buscamos o diálogo pela busca de sentido em suas vidas e em suas decisões. É um processo em que buscamos o respeito e a expansão da própria vida.

A Cartografia dos Direitos e Feminismos na UFSC

Deleuze e Guattari (1995) apresentam uma compreensão das produções sociais a partir da ideia de rizoma, que os autores buscam da botânica: uma conexão complexa e ampla de linhas, não há fechamento em si: mantém-se aberto para experimentações. Um dos princípios do rizoma é a cartografia, que delinea linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar terri-

tórios existenciais e assim, acompanhar processos de produção de subjetividade de forma a criar um mapa móvel das “paisagens psicossociais” (ROLNIK, 1989; CINTRA, 2017). Em tal perspectiva, a cartografia refere-se a colocar o outro em uma disposição tal para determinada ação, o que pode ser feito a partir do que denominamos como atos ilocucionários. Aí vamos para a teoria dos afetos de Espinosa.

A teoria dos afetos de Espinosa traz a ideia de realidade corporal e de realidade mental das pessoas como dimensões afetadas pelo mundo. Os afetos são “afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 1677;2009, p. 98). Em tal senda, afirma-se que a cartografia é costurada pela afecção: não significa somente a busca de um retrato da realidade, mas é a própria realidade em movimento. Significa a modificação de si a partir de como o mundo a afeta e de como, a partir disso, produz-se modificação na realidade. É a própria produção da realidade, e não sua mera representação.

Como método de pesquisa, constitui-se como a possibilidade de produção de conhecimento e alteração da realidade por meio de intervenção do próprio sujeito pesquisador, que se afeta, é afetado e afeta a realidade (ROMAGNOLI, 2009). Diferencia-se, assim, dos métodos de pesquisa tradicionais, que se pautam pela neutralidade na pesquisa ou pela mera descrição do objeto ou do sujeito pesquisado. Em sua estratégia, tem-se o direcionamento de considerar os efeitos da dinâmica da realidade de pesquisa e seu rigor metodológico é pautado pelo comprometimento de conhecer a realidade, ser afetado por ela e por afetá-la de modo significativo para a expansão da vida, em termos espinosianos. Assim, “[...] a cartografia permite então problematizar os nossos modos de ser e agir, nos ajudando a reconhecer como reproduzimos ou não a subjetividade dominante, como a disputa de forças sociais nos compõem na vida, e no caso, na pesquisa” (CINTRA, 2017).

Por isso, diz-se que a cartografia “é um compromisso ético-político de coprodução da realidade” (PASSOS; BARROS, 2009; CINTRA, 2017), em que “a produção de conhecimento aliada à produção de subjetividade nos move”(CINTRA, 2017)⁵.

Desse contexto, neste trabalho, reflito que a inserção de pautas e discursos feministas, por meio de intervenções, ensino e pesquisa, promovem a

5 Em Cintra (2017), ainda, infere-se que “a cartografia é importante ferramenta metodológica em pesquisas no campo social, que se alinham ao movimento que investiga os processos de produção de subjetividade com o ponto vista diverso da produção hegemônica de conhecimento, em sintonia com a perspectiva do pensamento complexo de que o sujeito está em constante transformação, em constante organização paradigmática, em constante autoprodução. Tanto sujeito como objeto do conhecimento são construções e criações do discurso científico de que fazem parte. Nosso interesse pelo tema está na possibilidade de acompanhar processos e tomar a pesquisa como intervenção, esta que não separa o saber e o fazer, o sujeito do objeto, que permite que o plano de produção, ou plano da experiência seja mergulhado, experimentado, assumido como atitude”.

reflexão do corpo discente, levantando resultados de investigação científica sobre como o direito opera nos corpos e, especialmente, resultados no âmbito da subjetivação das acadêmicas, em que reportam sentimento de pertencimento, de identidade e de coletividade a partir das ações mencionadas.

A relevância da pesquisa se justifica na sua potencialidade de verificar a incidência das normas de gênero sobre as pessoas acadêmicas do curso, especialmente as mulheres, e de apresentar a importância de se refletir sobre a generificação das relações sociais e, especificamente, das jurídicas, as quais se apresentam como discursos de poder, de pretensão caráter neutro. Além disso, demonstra como a formação profissional impacta na subjetivação das pessoas e o quanto é imprescindível, nesse contexto, a promoção de ações de inclusão voltadas à concretização de direitos de todas e todos, em oferta a espaços não-violentos discursivamente e em vista de ambientes mais saudáveis de formação profissional.

Nesse sentido, tem-se, como proposta, rasgar constantemente com a lógica feminismo liberal e enxergarmos a estrutura que molda as limitações das grades culturais a que estamos submetidas. Como latino-americanas, brasileiras, a localização no contexto geopolítico generificado, enquanto mulheres de países heterodenominados subdesenvolvidos e colonizados, evidencia-nos uma série de arranjos ideológicos, naturalizados e limitantes, que confronta nosso bem-estar, nossa saúde, nossas vidas. Compreender, portanto, a estrutura – as estruturas – permite-nos avançarmos em possibilidades de decisões que nos representem mais – maior – liberdade; isso a partir do conhecimento e das opções de escolha de agir.

O conhecimento, assim, permite-nos reagir diante da dessubjetivação e caminhar para uma ressubjetivação de ação e potência, em que enxergamos que, enquanto houver vida padecendo violências, não estaremos libertas, porque a coluna da grade cultural que violenta determinada vida é a mesma que nos limita - ou pior, é a mesma que reforçamos quando em situação de inconsciência de si e do seu redor.

Considerações Finais

Este estudo pretendeu apresentar algumas das repercussões formais e informais da inserção da temática Feminismos no Curso de Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, com a propositura e ministração da disciplina intitulada “Direito e Feminismos” (optativa, na graduação, desde 2017; obrigatória, na pós-graduação, desde 2019). As repercussões não se limitam nas ações de ensino, mas se espriam pelo contexto universitário em ações de extensão, de atuação administrativa e, também, de capacitação profissional. Mais do que isso, pelo método cartográfico, evidenciou-se a forma de relacionamento que começamos a desenvolver entre nós, mulheres na e da academia, bem como passamos a nos relacionar com outras mulheres, externas do contexto universitário,

quebrando uma lógica isolada, concorrencial nefasta e de comunicação violenta que impera em alguns contextos profissionais.

No despertar de nossa própria condição, enquanto mulheres de diversas realidades que nos produziram, que nos produzem e que produzimos também, encontramos a possibilidade de produção de conhecimento e alteração da realidade por meio da nossa intervenção, enquanto pesquisadoras, transformando nossa experiência em pesquisa - que é o lema do Lilith. Direcionamo-nos, diante disso, considerando que efeitos da dinâmica da realidade, da nossa realidade, é inerente ao nosso agenciamento. Reconhecemos, assim, como reproduzimos ou não a subjetividade dominante, na lógica da disputa de forças sociais nos compõem na vida. Ficamos, diante, assim, do compromisso de conhecer a realidade e, conscientemente, entender as afecções que a permeia e que nos permeiam, compreendendo a responsabilidade ético-político de coprodução da realidade.

Tais reflexões, advindas das ações mencionadas, permite-nos, então, um questionamento sobre nossos processos de subjetivação e socialização, em que percebemos o quanto somos dessubjetivadas de nossa corporalidade e de nossa territorialidade. Por um discurso universal que perpassa um modelo educacional, formal e informal, enxergamo-nos em relações sociais naturalizadas que até nos causam desconforto, mas que não questionamos porque sofremos sanções sociais por isso ou porque “as coisas são desse jeito mesmo”. Esse desconforto, pela perspectiva neoliberal, é assumido como responsabilidade única das mulheres, as quais não enxergam a estrutura que as rodeia e que as constitui. De tal cegueira contextual, o nefasto acontece: não conhecendo a estrutura que as constitui, mulheres constituem a estrutura.

Referências

ALENCAR, A. E. V. **A criação e ações da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades da Universidade Federal de Santa Catarina e suas ressonâncias nos estudantes negros e negras**. 2018. Disponível em http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1541460323_ARQUIVO_AcriacaoacoesdaSAAD_UFSCesuasressonanciasnosestudantesnegrosenegrasingressosporcotasraciais.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf

BRASIL. **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014)**. 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

CINTRA, Amanda Mendes Silva et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 45-53, apr. 2017. ISSN 1984-0292. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5117/4968>>.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Ed 34, 1995.

ESPINOSA, B. Ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago, 2009.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr, 2014.

TRABALHO ESCRAVO DOMÉSTICO: (RE)LEITURA POR MEIO DO FEMINISMO DECOLONIAL A FIM DE SUPERAR A INVISIBILIDADE

Livia Mendes Moreira Miraglia

Professora adjunta de Direito do Trabalho da Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora da Clínica de Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas da UFMG. Mestre e Doutora em Direito do Trabalho. Advogada. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Constituição e Cidadania” (UnB-CNPq)

Marcela Rage Pereira

Advogada. Mestranda da Linha História, Poder e Liberdade, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

Entre 2004 e 2017, foram realizadas 373 ações fiscais pelo Ministério do Trabalho em Minas Gerais. Contudo, em apenas um caso constatou-se a ocorrência de trabalho escravo doméstico. Quadro que desperta inquietude: seria mesmo o retrato fiel da realidade de um país onde o trabalho doméstico é, eminentemente, realizado por mulheres negras, historicamente os primeiros corpos colonizados e, estatisticamente, ainda em posição de subalternidade? É preciso levar em conta a naturalização de práticas exploratórias nos lares brasileiros e a manutenção de engrenagens coloniais. O presente estudo objetiva descortinar as causas da invisibilidade do trabalho doméstico escravo, a partir da (re)leitura da sua configuração histórica eurocêntrica-patriarcal, questionando a continuidade da posição de subalternidade presente nesses corpos, marcados pela raça e gênero, sob a ótica do feminismo decolonial. O estudo realiza revisão bibliográfica e apresenta viés jurídico-sociológico em sua perspectiva histórica.

Palavras-chave: Trabalho escravo doméstico; Invisibilidade; Feminismo decolonial; Raça.

Introdução

Ao longo de treze anos, entre 2004 e 2017, 3.298 trabalhadores foram

resgatados em situação análoga à escravidão no estado de Minas Gerais, como resultado de 373 ações fiscais, realizadas por auditores fiscais do Ministério do Trabalho. No entanto, em apenas uma dessas ações constatou-se a ocorrência de trabalho escravo doméstico¹.

Esse caso singular refere-se à história da senhora M.C., mulher, negra, analfabeta, trabalhadora doméstica e viúva, que foi resgatada na cidade de Rubim, interior de Minas Gerais, onde estava trabalhando em condições análogas às de escravo há oito anos. A trabalhadora, que conhecia a família de sua empregadora há cerca de trinta anos, foi trabalhar na casa após a morte de seu marido, em troca de comida e moradia. No período, foi criada espécie de servidão por dívida para suprir as despesas com alimentação e o benefício de pensão por morte que recebia por ocasião da morte do marido era revertido para sua empregadora como forma de gratidão, a qual chegou, inclusive, a utilizá-lo como garantia de empréstimos consignados junto a instituições financeiras² (HADDAD; MIRAGLIA, 2018, p. 258).

Além da falta de remuneração, a vítima se encontrava atada aos grilhões psicológicos da ignorância sobre seus próprios direitos e do sentimento de gratidão moral pela casa e pela comida que lhe eram oferecidas, aos seus olhos, por benevolência dos empregadores.

Esse quadro desperta inquietude.

Em que pese a vedação legal de uma pessoa exercer o direito de propriedade sobre a outra, desde 1888, o fenômeno da escravidão assumiu novas formas e perdura até os dias atuais no cenário brasileiro.

O ordenamento jurídico brasileiro contempla desde o Código Penal (CP) de 1940³, no âmbito dos crimes contra a liberdade individual, em seu artigo 149, o crime de redução do homem à condição análoga à de escravo. A partir de 2003, a lei passou a especificar as hipóteses de tipificação, quais sejam: submissão a trabalhos forçados; submissão a jornadas exaustivas; sujeição a condições degradantes de trabalho; restrição da locomoção em razão de dívidas contraídas com o preposto ou empregado; cerceio do uso de meio de transporte para reter o trabalhador no local de trabalho; e vigilância ostensiva ou retenção de documentos com o fim de retê-lo no local de trabalho (HAD-

1 Resultado da pesquisa “Trabalho Escravo: entre os achados da fiscalização e as respostas judiciais” publicada, no ano de 2018, pela Clínica de Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas da Universidade Federal de Minas Gerais, que buscou conhecer a abordagem realizada no estado de Minas Gerais no enfrentamento do trabalho escravo.

2 Relatório de fiscalização da operação 2017.063.3.MTE.MINAS.

3 Nessa época, para compreender a figura típica de reduzir alguém à condição similar à de um escravo requeria-se o uso da interpretação analógica. Isto é, era preciso conhecer a condição de vida dos escravos para aferir se a suposta vítima recebia tratamento equiparado, sendo imprescindível, para tanto, a privação da liberdade e o completo estado de sujeição. (HADDAD, 2013). Décadas depois, após ser denunciado à Corte Interamericana de Direitos Humanos, no caso “José Pereira” - por violações a direitos humanos e a omissão do Estado na investigação de crimes de trabalho escravo -, o Brasil se comprometeu a efetivar inúmeras medidas voltadas ao combate das formas contemporâneas de escravismo, dentre as quais encontra-se a edição da Lei n. 10.803/2003 que alterou o art. 149, CP, ampliando o rol de hipóteses que caracterizam o trabalho escravo.

DAD, 2013).

Nessa esteira, estabelecida a premissa conceitual de trabalho análogo ao de escravo, indaga-se: esse percentual ínfimo de escravidão no âmbito doméstico seria mesmo o retrato fiel da realidade de um país onde o trabalho doméstico é, eminentemente, realizado por mulheres negras, historicamente os primeiros corpos colonizados e, ainda hoje, estatisticamente, corpos em posição de subalternidade?

É preciso levar em conta a maneira como o trabalho doméstico ainda é desempenhado nos lares brasileiros: em geral, de forma contínua, com apropriação total do tempo (e, muitas vezes, até mesmo do espaço) da trabalhadora para servir à família, com poucos direitos efetivamente assegurados e marcado por uma noção falseada de afetividade, o que contribui para a naturalização de práticas exploratórias e para a perpetuação de situações coloniais.

A partir de tais considerações, o objetivo do presente estudo é descortinar as causas da invisibilidade do trabalho doméstico escravo, a partir da (re) leitura da sua configuração histórica eurocêntrica-patriarcal, questionando a continuidade da posição de subalternidade presente nesses corpos – marcados pela raça e pelo gênero – que desempenham o trabalho doméstico, sob a ótica do feminismo decolonial.

Para tanto, abordar-se-á em primeiro lugar a realidade atual do trabalho doméstico no Brasil, apontando a manutenção da ausência de direitos e da colonização de seu tempo de vida por mecanismo próprio da relação, como é o caso do tempo à disposição, em paralelo com nuances da relação colonial. Em seguida, construir-se-á a percepção historiográfica das escravas domésticas em contraponto com aspectos que ainda hoje forjam essa relação, como a afetividade e as contradições que interligam a família e a doméstica. Por fim, apresentar-se-á o feminismo decolonial como chave ao (re)dimensionamento da opressão vivida por mulheres no contexto pós-colonial, em especial a permanente invisibilidade do trabalho escravo doméstico, marcado pela raça e pelo gênero.

Breve Quadro do Trabalho Doméstico no Brasil

“Negros são serviçais, serviçais são negros” (DAVIS, 2016).

Tal afirmação reflete o imaginário norte-americano de empregadores brancos, em 1890, em relação ao potencial de trabalho da mão de obra escrava recentemente liberta naquele país.

Alterando o gênero do substantivo “negros” para “negras”, obtém-se o reflexo do atual retrato da população doméstica brasileira.

Em 2017, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentou o estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, o qual apurou que do total da população doméstica em 2015 (6,27 milhões), 5,75 milhões (91,7%) eram mulheres e apenas 1,1 milhão, homens. Ainda, dentro da população feminina, 3,7 milhões (60%) eram mulheres negras (IPEA, 2017).

Assim, tem-se que o percentual de mulheres no trabalho doméstico representa quase a totalidade da ocupação do setor.

Além disso, pesquisa contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que no segundo semestre de 2018 o Brasil possuía 6,8 milhões de empregados domésticos⁴, dentre os quais 70% (4,76 milhões) não possuíam carteira assinada⁵, o que evidencia o elevado percentual de informalidade indevido, haja vista legislação regulando em minúcia o emprego doméstico desde 2015. (IBGE, 2018, p. 40).

Tal índice serve de alerta para a situação de naturalização da exploração quando comparada com os percentuais de pessoas com carteira assinada no setor privado no mesmo período, qual seja 74,9% de pessoas (IBGE, 2018, p. 40)⁶. Praticamente o oposto do encontrado no ramo do trabalho doméstico.

Ademais, ao investigar o rendimento médio real do trabalho habitualmente recebido, constatou-se que o serviço doméstico, no segundo semestre de 2018, teve como contraprestação o valor de R\$873,00⁷, o qual está abaixo do salário mínimo constitucionalmente assegurado aos trabalhadores, no valor de R\$ R\$ 954,00⁸.

Frise-se que o texto constitucional assegura expressamente o salário mínimo nacionalmente unificado como direito dos trabalhadores urbanos, rurais e domésticos⁹.

Desse modo, tendo em vista que majoritariamente mulheres e negras ocupam essa função histórica e permanentemente desvalorizada no país, parece conclusivo que o gênero e a raça são determinantes para a posição de subalternidade desses corpos.

Mais do que isso, a análise desses indicadores leva à percepção de que o trabalho doméstico mantém seu ideário escravagista naturalizado no sentido de não haver necessidade de remunerar, reconhecer o trabalho como relação de emprego ou de encarar aquela mulher como qualquer outra profissional do setor privado.

O cenário jurídico brasileiro, em termos de regulação de direitos assegurados ao doméstico, revela-se em descompasso com a promoção de direitos sociais e a valorização da dignidade da pessoa humana, baluartes do estado democrático de Direito, bem como certo alinhamento com a lógica colonial

4 Nesse aspecto, o levantamento não apresentou recorte de gênero.

5 Os números são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018 (PNAD Contínua). Informações sobre o mercado de trabalho brasileiro em curto prazo. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf. Acesso em 2 out 2019.

6 Idem.

7 Idem.

8 Decreto n. 9.255, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9255.htm. Acesso em: 2 out 2019.

9 Interpretação literal conforme preceitua o artigo 7º, *caput*, inciso IV e parágrafo único da Constituição da República de 1988. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>. Acesso em: 2 out 2019.

que ainda define e hierarquiza os papéis sociais na sociedade brasileira.

Até o advento da Lei Complementar 150/2015, que regulamentou a Emenda Constitucional n. 72 de 2013, a jornada de trabalho limitada a 8 horas por dia era inexistente no horizonte das domésticas.

Na prática, por não ser um direito efetivamente assegurado até 3 anos atrás, as domésticas acabavam por ter mais horas do que os demais trabalhadores à disposição de seus empregadores, atuando como reguladores da jornada as necessidades da família, o senso de humanidade do trabalhador, o dever de lealdade implícito e os costumes locais.

Noutro giro, a modalidade empregatícia aqui discutida requer elemento fático-jurídico especial para sua configuração: a continuidade, que consiste no trabalho em mais de dois dias da semana para a família. De modo diverso, a relação de emprego urbana exige a não-eventualidade, bastando o labor em um dia na semana com habitualidade ao longo do tempo para o mesmo empregador com subordinação para fins de caracterização da relação de emprego e incidência da norma juslaboral.

Com efeito, a continuidade por muito tempo foi considerada como trabalho ininterrupto. Inevitável não ponderar que essa exigência, qual seja, de execução de trabalho praticamente todos os dias da semana, assemelha-se em alguma medida à realidade colonial, na qual as escravas ficavam à disposição da vontade e necessidade de seus senhores por toda a vida enquanto tivessem utilidade.

Estar permanentemente ali, no lar, para atender seus empregadores é deletério para a consolidação da empregada como sujeita de direitos, na medida em que mina a possibilidade de a doméstica ter controle sobre o próprio tempo e de construir sua própria subjetividade, além de se aproximar do dever de servir, de lealdade e gratidão para com o senhor, próprios do período escravista (CAMPOLINA, 1988, p. 129).

Diante desse panorama, cumpre levar a análise ao período histórico da colonização brasileira para começar a compreender o papel da mulher escrava na sociedade desde então.

Escravidão Doméstica e Continuidades no Século XXI

Antes de iniciar as considerações sobre o período colonial escravista, cumpre esclarecer que o presente trabalho adota menções genéricas, do ponto de vista temporal e geográfico, ao regime da escravidão, a fim de, partindo da lógica interna do sistema extraída da obra clássica – *Casa-Grande & Senzala* – de Gilberto Freyre, estabelecer os aspectos de continuidade desse fenômeno que se pretende descortinar.

Parte-se no presente trabalho dos elementos fornecidos por Freyre – que retratou a família como a base do sistema produtivo e da organização social –, para se pensar a relação entre público e privado pela ótica íntima da família, considerando esta a expressão da ordem privada pela sua persistência

e solidez que acaba por preponderar sobre o poder público institucionalizado.

Ainda, cumpre pontuar os vários tipos de existência social dos escravos, além do trabalho nos estabelecimentos agrícolas, como sua utilização na mineração, na pecuária, nas cidades como artesãos ou escravos de ganho e da escravidão indígena, além de gradações dentro de cada categoria (GORENDER, 2011, p. 106). Finalmente, tem-se os escravos domésticos que sempre foram considerados categoria especial por servirem à família do senhor nas residências rurais ou urbanas, sendo beneficiados pela concessão de alguns privilégios. (GORENDER, 2011, p. 107).

Na obra *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933, Gilberto Freyre, ao iniciar o capítulo sobre o escravo negro na vida sexual e na família do brasileiro faz menção às mulheres negras que se ocupavam do trabalho doméstico, delineando o seguinte quadro: (...) *trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinbama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer [...]. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias [...]. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo* (FREYRE, 2003, p. 367).

A construção da narrativa transmite a existência de laços de proximidade, intimidade e afeto entre os brancos criados por amas negras e os filhos dessas que também integravam o grupo familiar da casa-grande.

Nota-se que a família aqui aproxima-se daquela do Antigo Regime, compreendida como unidade normativa própria submetida à autoridade do *paterfamilias* (BOSON, 2016, p. 12). Consistia numa unidade familiar, “permeada por uma relação constituída por laços de veneração, respeito e obediência dos inferiores em relação à figura do pai” (BOSON, 2016, p. 66).

Explica, ainda, Victor Hugo C. Boson (2016, p. 201), que as relações no Antigo Regime não eram exclusivamente de cunho econômico, posto que a ordem normativa a regular as relações laborais envolvia variados sentimentos, como amor, fidelidade, consideração, amizade. A partir disso, podemos compreender a singularidade dos escravos domésticos da casa-grande como pessoas que são normatizadas por semelhante padrão senhorial, encabeçado pelo senhor da família, que ocupa posição de centralidade em relação aos demais (filhos, mulheres, escravos, agregados).

Voltando em Gilberto Freyre, extrai-se da envolvente narrativa o costume geral no Brasil de as mulheres casarem cedo, entre os doze e catorze anos de idade (FREYRE, 2003, p. 398). Muitas dessas moças morriam logo depois do casamento ou do parto, ficando a criança recém-nascida para as mucamas criarem.

Nesse ponto, destaca Freyre que raro foi o menino brasileiro que não foi amamentado por negra ou que não aprendeu a falar mais com a escrava (e seus “molequinhos”) do que com o pai e a mãe. Além disso, a escolha da escrava negra para ama de menino também encontra explicação na impossibilidade física das mães extremamente jovens de atenderem “a esse primeiro dever de maternidade” (FREYRE, 2003, p. 405)

Esse dado histórico serve para explicar, ao menos em parte¹⁰, o porquê de a casa-grande fazer subir da senzala para o serviço mais íntimo da casa amas de criar, mucamas, irmãos de criação, indivíduos “cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécies de parentes pobres nas famílias europeias.” (FREYRE, 2003, p. 401).

Destarte, quando se menciona parentes ou o lugar de honra ocupado pelas mães-pretas no seio das famílias patriarcais, refere-se à construção da família enquanto espaço normativo privado que se sobrepõe ao poder político da coroa¹¹, diferentemente da família moderna, na qual a casa é o núcleo da vida privada e restrita aos consanguíneos, enquanto o Estado canaliza o poder normativo das relações, empreendendo limites ao poder paterno.

Com efeito, já tecendo uma crítica quando Freyre (2003, p. 434) salienta a “doçura nas relações de senhores com escravos domésticos¹²”, tem-se que justamente essa peculiaridade de escravidão como do tipo patriarcal, ao mesmo tempo em que mantinha as escravas domésticas em relação de maior proximidade, promovia a objetificação e alijamento ao espaço da senzala.

Ora, a sutileza de tratamento dócil e implacável, simultaneamente, às permissões de a mucama se vestir e se alimentar melhor, embora sob a constante vigilância e desconfiança da sinhá e a clara certeza de que não pertencia à casa-grande, apesar de quase fazerem parte da família e daquele ambiente, serviu de mecanismo para a configuração da especificíssima relação de trabalho doméstico no país.

O seguinte relato ilustra a imbricada relação continuamente reforçada no cenário brasileiro: “*Por mais que tu seja de casa, seja amiga, é diferente, a gente vê. Eu tenho consciência disso porque tu pode ter carinho e tudo com a pessoa, mas sempre tem alguma coisa que barra. Até ali você pode, depois dali, você não pode.*”¹³ Djnaria Correa, doméstica que começou a trabalhar aos 9 anos de idade e assim continua 54 anos após, no ano de 2016.

Noutro giro, retomando a promoção de mulheres da senzala para aten-

10 Gilberto Freyre ainda atribui ao cristianismo doméstico, lírico e festivo a causa de criação nos negros das primeiras ligações espirituais, morais e estéticas com a família e com a cultura brasileira. (FREYRE, 2003, p. 403). Todavia, tal temática não será explorada no presente trabalho.

11 Sobre isso possível rememorar célebre frase de Freyre “o rei de Portugal quase reina sem governar”, ao fazer referência à família como a mais poderosa aristocracia da América e grande fator colonizador no Brasil. Tal passagem denota justamente o poder patriarcal no que tange à organização normativa dos sujeitos envolvidos em torno da casa-grande, bem como da unidade produtiva e política colonial. (FREYRE, 2003, p. 81).

12 Embora o foco do presente trabalho sejam as mulheres negras, optou-se por manter a expressão usada por Freyre nessa passagem e a referência a escravos domésticos e não só às mucamas, a fim de não excluir outras figuras que integravam o patriarcalismo da escravidão, como as amas de criar e os irmãos de criação dos meninos brancos, também inseridos nessa mesma lógica de proximidade e exclusão da casa-grande.

13 Trecho (10’45”) extraído do documentário “Domésticas” produzido em 2016 pela Themis Gênero, Justiça e Direitos Humanos – Casa de Cinema de Porto Alegre, com apoio da ONU Mulheres, Elas Fundo de Igualdade Social, Fenatrad e MPT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDkAXgGiOoM>. Acesso em 22 jun 2019.

der ao serviço doméstico, atuando como certa substituta da função materna de sua sinhá, também é possível perceber a continuidade de tal dinâmica para além do período histórico.

Nessa esteira, quando se pensa no século XXI em ocupações femininas, os dilemas discutidos, como a divisão sexual do trabalho, igualdade de salário e tempo gasto com o cuidado abarcam questões de mulheres brancas. Essas se valem da mão de obra de outras mulheres, no caso brasileiro negras e pobres, para realizarem os trabalhos domésticos menos valorizados em suas casas (CRUZ, 2016, p. 47), possibilitando que ingressem no mercado de trabalho, delegando o cuidado e o trabalho reprodutivo, tal como no período escravocrata retratado.

Por fim, documentos históricos da escravidão em Minas Gerais revelam aspecto notório das cartas de alforria, qual seja o estabelecimento da obrigação de os escravos continuarem a acompanhar e a servir seus senhores durante toda a vida, em troca da declaração de liberdade. (CAMPOLINA, 1988, p. 129).

Esse fato histórico, além de reforçar a natureza singular da relação afetiva existente entre senhor e escravo, desnuda o quadro de tensão e conflito, na medida em que a afetividade, a lealdade e o trabalho são transacionados em negócio jurídico. Isto é, a concessão das cartas de liberdade, embora assumam tons cordiais, estabelecem cobrança e garantia de prestação de serviços, cabendo ao liberto o dever de respeitar e servir seu patrono com fidelidade, como expressão da gratidão pelo direito concedido de ser livre.

Sobre isso, os reflexos na relação estabelecida entre empregadas e patroas e, até mesmo mecanismo da escravidão contemporânea, são nítidos.

Maria Suely Kofes, ao tratar da interação e relação entre patroas e empregadas domésticas¹⁴, pondera que a caracterização de quem é a empregada e a patroa revela claramente a distância social entre elas. No entanto, o fato de o trabalho se realizar na casa, espaço em que a família se concretiza e reproduz, leva a constante jogo de espelho entre as mulheres no que toca às atribuições estruturalmente comum às mulheres, como o “jogo afetivo dos filhos” (KOFES, 1990, p. 338). Além disso, expõe que categorias de amiga, ser humano, trabalhadora, profissional competente e pessoal se mostram presentes na interação patroa-empregada, repleta de contradições e ambiguidades (KOFES, 1990, p. 339).

Desse modo, como as relações familiares pressupõem afetividade, con-

14 Em 1990, Maria Suely Kofes apresentou sua Tese de Doutorado ao Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A pesquisa “Diferença e Identidade nas armadilhas da igualdade e desigualdade: interação e relação entre patroa e empregadas domésticas”, apresentada 102 anos após a abolição formal da escravidão no Brasil analisa o trabalho doméstico assalariado. Em apontamento inicial afirma que a relação empregador/empregada doméstica, “afetiva e paternalista” se opõe à conduta racional típica das formas de trabalho plenamente capitalistas, transparecendo a continuidade da relação colonial ora apresentada no presente trabalho.

fiança mútua, fidelidade, intimidade e um código de regras compartilhado, ao exercer seu trabalho na unidade doméstica, ainda que por meio de contratação formal, a empregada doméstica estaria implicada nas mesmas regras, em razão da equivalência estrutural entre a relação de trabalho doméstico e a relação familiar (KOFES, 1990, p. 237).

Já sobre a escravidão contemporânea, extrai-se do caso de M.C, relatado no início deste trabalho, aspectos psicológicos determinantes para a continuidade da situação de exploração. Ao mesmo tempo em que a trabalhadora ficava grata ao achar que ganhava teto e alimentação, constatava, em lampejos racionais, a precariedade de sua situação. Apesar disso, não possuía meios para construir uma vida diferente, pois além de não compreender a extensão de seus direitos, também não tinha coragem de viver longe da “patroa e amiga”, vista como sua protetora por lhe dar um teto mesmo após a morte do marido e ajudar a obter o benefício previdenciário devido por lei. Adicione-se, ainda, a crença na boa conduta da patroa e o sentimento de endividamento financeiro – embora ilegal aos olhos do Direito – e moral insuperáveis.¹⁵

Ademais, não se pode olvidar da certa continuidade que houve entre o trabalho de escravas e trabalhadoras domésticas, fazendo perdurar representação negativa das empregadas domésticas como pertencentes ao universo das escravas (BERNARDINO-COSTA, 2007, p. 231). Assim, permanecem constantes as correlações do trabalho doméstico com o trabalho escravo, como também seguem presentes as contradições das relações aqui expostas, fatores que explicam a lenta conquista de direitos, a invisibilidade e a contínua aceitação cultural da exploração nesse ramo.

Portanto, embora as relações de trabalho contemporâneas privilegiem a subordinação da atividade em detrimento da sujeição pessoal do trabalhador, nota-se que ainda há sensível diferença no que tange ao trabalho doméstico. Para além do marco abolicionista do século XIX, a sujeição à família permanece enraizada na sociedade brasileira, marcando a classe de trabalhadoras domésticas. Diante disso, passa-se à breve sistematização da denominada colonialidade de gênero.

A Colonialidade de Gênero como Chave de (Re)Leitura

Inicialmente, é necessário estabelecer como premissa que a ligação entre trabalho escravo doméstico e trabalho doméstico remunerado não é direta (CRUZ, 2016, p. 82), visto que as relações se fundam em sistemas socioeconômicos diferentes e guardam cada uma sua complexidade, a começar pelos marcadores da compulsoriedade e da falta de remuneração.

Não obstante, é inegável que as relações de poder observadas no traba-

15 Informações extraídas do Relatório de Fiscalização do Ministério do Trabalho referente à operação fiscal n. 63 realizada em 2017 no estado de Minas Gerais, citada como OP 2017.063.3.MTE.MINAS na obra “Trabalho escravo: entre os achados da fiscalização e as respostas judiciais, 2018, p. 258-261”.

lho doméstico se manifestam como legado do sistema colonial, em que a divisão do mercado laboral se dava por diferenças fenotípicas e conceitos raciais, que denotavam superioridade e inferioridade (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, 2012, p. 129).

O termo *colonialidade*, empregado no presente trabalho, refere-se ao Grupo colonialidade/modernidade – formado por Imanuel Wallerstein, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Dignolo –, nascido na década de 1990 nos Estados. Para esses pesquisadores, o sistema-mundo capitalista estruturase nas forças da modernidade e da colonialidade, sendo constituído a partir da colonização das Américas, que deflagrou nova forma de vida política, econômica e social (CRUZ, 2016, p. 87-88). Assim, o objetivo crítico do Grupo volta-se ao ocidentalismo eurocentrado com locus na América Latina e a reconstrução de sua história.

Na medida em que a escravidão por raça em razão da cor da pele foi imposta na América Latina, o grupo adota o critério raça/cor como principal critério de hierarquização e organização das estruturas sociais. Nesse aspecto, emerge a crítica das feministas latino-americanas, no sentido de ter Quijano – responsável por cunhar o termo *colonialidade do poder* – se olvidado do princípio de gênero e da própria atuação de uma colonialidade de gênero na construção das relações sociais.

Dessa maneira, María Lugones define a colonialidade de gênero como a opressão de gênero racializada capitalista e explicada como uma “interação complexa” que oprime “mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo.” (LUGONES, 2014, p. 941).

Para a autora, a possibilidade de superar essa opressão se apresenta com o feminismo descolonial, na medida em que a desagregação de opressões dicotômicas e hierárquicas – humano/não humano¹⁶, homem/mulher - levaria à desagregação das fontes subjetivas-intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas.

A autora argentina trabalha com foco na subjetividade, entendendo que o processo de colonialidade começou subjetiva e intersubjetivamente em um encontro tenso entre o poder global (capitalista, moderno) e os colonizados (seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos). (LUGONES, 2014, p. 941).

Desse modo, o processo de colonização inventou os colonizados, reduzindo-os a seres primitivos, menos que humanos. Mais do que isso, o processo de subjetificação dos colonizados levou à adoção/internalização da dicotomia humanos/não humanos como construção normativa do social, enquanto

¹⁶ María Lugones compreende a “hierárquica dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial”. Tal distinção foi imposta aos colonizados a serviço do homem ocidental. Cumpre consignar que os povos indígenas das Américas e os africanos eram as espécies classificadas como não humanos em oposição ao homem europeu, burguês, colonial, um ser de mente e razão (LUGONES, 2014, p. 936).

marca de pertencimento à sociedade civil, que foi e é constantemente renovado. (LUGONES, 2014, p. 942).

Observa-se, portanto, que as engrenagens sociais recorrem à lógica da colonialidade de gênero para estabelecer um sistema de diferenciação social que recai sobre a segregação racial e de gênero do mercado laboral que perduram para além do tempo histórico da colonização (GUTIÉRREZ-RODRIGUEZ, 2012, p. 129).

A divisão racial hierárquica do mercado de trabalho que arrasta o legado do sistema colonial imprime de forma contínua a posição de subalternidade aos corpos de mulheres trabalhadoras domésticas. Tal fato se torna cristalino quando se visualiza a configuração dicotômica do mundo colonial: eu/outro, superior/inferior, branco/negro, colonial/moderno, humano/não humano.

No caso do trabalho escravo doméstico, é preciso ter em mente as especificidades dessa relação de trabalho que remontam ao Brasil Colônia e se estendem aos dias atuais, como marcadores próprios de jornada de trabalho, de caracterização da relação empregatícia e da afetividade própria presente entre empregado e empregador, que os aproximam do núcleo familiar, sem, contudo, integrarem de fato a família. Expressões dos binarismos supracitados, na medida em que o trabalho é sinônimo de servir com amabilidade, produzir bem-estar e cuidado.

Noutro giro, ao refletir sobre a invisibilidade das mulheres nas fiscalizações em combate ao trabalho escravo, tem-se que essas se voltam para atividades rurais e urbanas que classicamente não empregam mulheres. Além do mais, a metodologia do levantamento de dados busca percentuais de pessoas submetidas ao trabalho análogo ao de escravo, sem proceder à análise de gênero, como se tal diferenciação fosse secundária ou inexistente quando se pensa nesse fenômeno.

Diante disso, constata-se a invisibilidade do gênero, pois não se visualiza a mulher como vítima de trabalho escravo, a não ser que envolva o trabalho sexual, que por sua vez, é silenciado por outras questões que o assolam.

Nessa seara, ficam nítidas outras confluências de invisibilidade, quais sejam a do tipo de trabalho realizado – doméstico - e de quem realizam esse trabalho – negras e pobres. Nota-se que é como se essas mulheres fossem naturalmente aptas a realizar esse tipo de trabalho, o que silencia as discussões acerca da exploração da mão de obra, da igualdade de condições e, em última análise, na atração da proteção juslaboral, na medida em que a balança pesa em favor de mulheres brancas e de classe alta, deixando o problema das demais subincluído nas discussões políticas.

No que tange ao caso da senhora M.C., resgatada do trabalho análogo ao de escravo em 2017, nota-se todos esses pontos de confluência – mulher, negra, analfabeta -, além do fato de ser viúva, o que foi determinante para que fosse morar com a patroa que lhe impôs os grillhões psicológicos do suposto endividamento e as condições degradantes de trabalho.

Aspectos que se relacionam de forma inexorável ao patriarcalismo co-

lonial e o apadrinhamento dos escravos alforriados, que por gratidão moral e imposição do dever de lealdade, se viam obrigados a servir seus senhores por toda a vida. No caso, a engrenagem que possibilitou a troca dos serviços, sem o recebimento do salário, foi o oferecimento de moradia e a ajuda em obter a pensão pela morte do marido – que a patroa usava para obter empréstimos pessoais e pagar das despesas de sua própria casa. Em razão do total desconhecimento de seus direitos, a trabalhadora passou a “devotar enorme gratidão à empregadora”¹⁷.

Retomando a teoria feminista decolonial, depreende-se do trabalho de Lugones que a colonialidade revela a degradação presente em duas interpretações de vida e um ser interpretado por elas, na medida em que ocorre a construção/categorização de humano/não humano, homem/mulher, a partir do processo subjetivo/intersubjetivo de oprimir. A saída para o ser estaria justamente na contradição presente na dicotomia hierárquica, a partir da renovação de seu sentido pela subjetividade ativa dos colonizados contra a invasão colonial de si próprios.

Cabe ao sujeito reconhecer o seu lugar de enunciação e, a partir daí, resistir à colonialidade de gênero, sem apagar a multiplicidade dos sujeitos. Não se deve buscar a paridade com o superior na hierarquia, tampouco mirar o mundo com a lente da mulher universal, mas buscar o diálogo e a superação do sentido das opressões que permeiam outras mulheres que resistem (LUGONES, 2014, p. 942).

Nas palavras de Lugones (2014, p. 942), a práxis de descolonizar o gênero “deve incluir ‘aprender’ sobre povos”, o que, sobre a categoria das trabalhadoras domésticas, demandaria conhecer as histórias daquelas mulheres que foram inseridas nas casas-grandes em uma realidade que dicotomizou o seu eu do outro e impôs significado de humano/não humano em suas existências de modo perene.

Mais do que isso, compreender a forma que o trabalho é prestado, em condições inferiores em termos de direitos, para quem é prestado, no que toca à distinção de poder econômico e social, bem como os moldes dessa relação, notadamente marcada por expressões cognitivas de sentimento, contribui para a permanente construção de sujeitas subalternas, silenciadas e alijadas de poder.

Essa concepção binária – corpo/razão, negro/branco, homem/mulher -, não só é vista como a fundação e origem das desigualdades contemporâneas, mas também como mecanismo de continuidade e manutenção das hierarquias sociais e econômicas que ecoam desde a colonização no trabalho doméstico, tornando-o invisível.

17 Informações extraídas do Relatório de Fiscalização do Ministério do Trabalho referente à operação fiscal n. 63 realizada em 2017 no estado de Minas Gerais, citada como OP 2017.063.3.MTE.MINAS na obra “Trabalho escravo: entre os achados da fiscalização e as respostas judiciais, 2018, p. 258-261”.

Conclusão

Os dados apresentados no início, a fim provocativo, reforçam o fato de que as mulheres negras ainda se encontram em posição de vulnerabilidade social. Refletem a dupla subordinação a que estão submetidas, de raça e de gênero, o que potencializa sua situação de pobreza e vulnerabilidade, mantendo-as na base da pirâmide social.

A herança escravagista reverbera a noção de que essas mulheres estão permanentemente disponíveis para servir seus empregadores, sem que tenham direito a remuneração e tratamento igual a outro trabalhador amparado pelas leis trabalhistas.

Tais constatações, levam diretamente ao diálogo com os estudos decoloniais acerca da construção da noção de raça e as formações eurocêntricas-patriarcais de poder que ainda hierarquizam mulheres em eixos de raça, gênero e classe.

Nessa senda, no caminhar da história, no cenário pós-abolicionista, verificou-se que a configuração do trabalho doméstico, em termos de mão de obra, pouco se alterou, mantendo a lógica binária da colonialidade do eu/outro e do humano/não humano engendrada em mecanismos de sujeições sutis, como o afeto, e à naturalização da noção de disposição permanente para servir à família (sob o elemento fático-jurídico da continuidade).

De certa maneira, isso não deixou de ser espécie de continuidade da condição de escravas, pois, inegavelmente, elas continuaram expostas a violações de direitos e trocando trabalho por abrigo e comida, em condições degradantes de trabalho, além da gratidão presente.

Portanto, perceber que no Brasil o trabalho doméstico representa o ponto de confluência de vários aspectos de vulnerabilidade social, econômica, de gênero e de raça, reflexos das concepções do período escravocrata, usadas como justificativa até o presente tempo para desvalorizar e manter o trabalho doméstico preso no tempo colonial, é ponto de partida para promover a descolonização do trabalho doméstico e romper com a construção histórico-cultural que mantém mulheres negras na posição estática de corpos inferiores e sujeitas subalternas, além da perene posição de invisibilidade perante a sociedade.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Sindicato das trabalhadoras domésticas no Brasil**: teorias da descolonização e saberes subalternos, 2007. 274f. Tese (doutorado). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33533226.pdf>. Acesso em: 2 out 2019.

BOSON, Victor Hugo Criscuolo. **Pluralismo normativo e relações laborais na época moderna**: para uma compreensão a partir da noção extensa de família, 2016. 231f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Direito, Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 9.255 de 20 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9255.htm. Acesso em: 2 out 2019.

BRASIL. **Código Penal** (1940). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 2 out 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out 2019.

CAMPOLINA, Alda Maria Palhares et alii. **Escravidão em Minas Gerais**. Cadernos do arquivo. v.1. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Cultura, Arquivo Público Mineiro, Copasa Minas Gerais, 1988.

CRUZ, Mariane dos Reis. **Trabalhadoras domésticas brasileiras: entre continuidades coloniais e resistências**. 2016. 201f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais: Minas Gerais, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani. I. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós- coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008, p. 115-147.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, Encarnación. Trabajo doméstico-trabajo afectivo: sobre heteronormatividad y la colonialidad del trabajo en el contexto de las políticas migratorias de la UE. **Revista de Estudios Sociales**, n. 45 Bogotá, enero - abril de 2013.

HADDAD, Carlos Henrique Borlido. **Aspectos penais do trabalho escravo**, 2013. Revista de informação legislativa. Ano 50. Número 197, jan/mar, 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/197/ril_v50_n197_p51.pdf. Acesso em: 20 jun 2019.

HADDAD, Carlos Henrique Borlido; MIRAGLIA, Livia M. Miraglia. **Trabalho Escravo: entre os achados da fiscalização e as respostas judiciais**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018. **Informações sobre o mercado de trabalho brasileiro em curto prazo**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf. Acesso em: 2 out 2019.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**, 2017. Brasil. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html> Acesso em 27 jun. 2019.

KOFES, Maria Suely. **Diferença e Identidade nas armadilhas da igualdade de**

desigualdade: interação e relação entre patroas e empregadas domésticas. 1990. 450f. Tese (doutorado). Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Univerdade de São Paulo, São Paulo, 1990.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, set./dez. 2014.

THEMIS, Gênero, Justiça e Direitos Humanos. **Domésticas**. 2016. Duração 15'03". Direção: Felipe Diniz, Casa de Cinema de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDkAXgGiOoM>. Acesso em 20 mai. 2019.

DIREITOS HUMANOS E FEMINISMO: BREVE ENSAIO SOBRE O IMPACTO DA ATUAÇÃO DA MULHER E DAS TEORIAS FEMINISTAS NO PENSAR E REFLETIR O DIREITO E SUAS GARANTIAS À TODOS OS GRUPOS DE MULHERES

Mayla Benassi Lourenço

Bacharela em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo:

O presente resumo tem como premissa apontar os Direitos Humanos e o Feminismo sob a perspectiva da reflexão acerca das teorias feministas na forma como o Direito – ciência – é pensado e estudado através de fatos sociais, os quais evidenciam e reforçam o patriarcado já enraizado há séculos na sociedade; seja de forma perceptível ou sutil, para que a tão almejada igualdade e emancipação feminina seja alcançada e respeitada. Sabe-se que a lei é a forma mais eficaz de validar em uma sociedade a conquista de direitos e a transformação de paradigmas arcaicos, desta forma, busca o presente ensaio estudar o impacto das mulheres juristas para a conquista de espaço, equidade e independência feminina através de dispositivos normativos e reflexões jurídicas. Observa-se que a necessidade de representação social e de existir em um meio jurídico, político e legislativo – um meio social, de uma maneira geral – em uma sociedade onde apenas a figura masculina atuava – de forma extremamente superficial – em prol das mulheres, fez com que os movimentos e teorias feministas ganhassem força com o passar dos anos, para que mulheres, as quais compreendem as limitações, necessidades e dificuldades de seus próprios grupos pudessem atuar, ativamente, para a garantia de direitos femininos nunca antes cogitados pela sociedade patriarcal. De certa forma, a busca por determinados direitos, os quais antes sempre foram tutelados aos homens, tornou-se uma questão de sobrevivência social para as mulheres. Sendo assim, é notório o quanto as teorias feministas são essenciais para a manutenção das mulheres no embate social, tendo em vista ser este um jogo que demanda atuação efetiva dos grupos feministas, sempre em constante vigilância e estudo, para que não haja retrocesso. Dar-se-á, para o presente estudo, ênfase ao discurso feminista, analisando a evolução das escolas e teorias feministas ao longo dos anos e como esses conceitos influenciam, ainda hoje, a forma como as mulheres são reconhecidas na sociedade, com o fim de

lhes garantir visibilidade, respeito e espaço, tendo em vista que muitas vezes a mulher não é vista de forma una, e sim a partir de rótulos. Rótulos estes que definem, através de uma lógica patriarcal, se a mulher tem o direito de ser respeitada ou não, como por exemplo, a mulher na condição de encarcerada ou até mesmo de vítima de violência de gênero. Assim, é necessário haver uma intensa reflexão para que sejam pensadas formas de garantir a toda e qualquer mulher, direitos e uma plena emancipação jurídica e social, independentemente de sua classe social, etnia, raça ou orientação sexual.

Palavras-chave: Feminismo; Representação social; Teorias feministas.

Introdução

A pauta “feminismo” se tornou um ponto de dor; de incômodo. Isto porque o feminismo chacoalha estruturas construídas e solidificadas há séculos. O movimento até pode ser considerado como um dos pontos cárnicos presentes na sociedade. Significa, portanto, que a questão direito das “mulheres” – utilizando aqui “mulher” como o sujeito que representa o feminismo e uma das propostas da pesquisa é justamente falar sobre representatividade – indica uma ferida.

Uma ferida que a própria sociedade abriu, dilacerou e fez sangrar. Sendo assim, o feminismo tenta cicatrizar esta ferida e para isso, é necessário muita reflexão, estudo e, principalmente, a desconstrução de padrões patriarcais extremamente estruturados.

Desta forma, a presente pesquisa tem a premissa de tratar sobre a evolução das teorias feministas e a relação entre o feminismo pós-moderno e a concepção sobre representatividade social de Judith Butler.

Ainda, pretende analisar a relação entre a busca por direitos humanos das mulheres e os rótulos impostos pelo patriarcado, como uma forma de dificultar o acesso e a voz das mulheres na sociedade, subjugando-as e coagindo-as a um sistema imensamente opressor, que as encara como seres inferiores.

A partir disso, entende-se que a atuação contundente da mulher diante de uma sociedade que a oprime e a viola em diversos setores, das mais diversas formas diariamente, é imprescindível para a desconstrução de paradigmas sociais extremamente arcaicos.

Busca, acima de tudo, contribuir com o estudo acerca de um debate tão necessário para a desconstrução de rótulos criados ao redor da mulher, na tentativa de diminuí-la, desqualificá-la e excluí-la da sociedade quando tais expectativas patriarcais não forem plenamente atendidas.

Representatividade e Teorias Feministas

Entende-se por feminismo, o movimento a romper o alicerce do patriarcado estabelecido culturalmente ao longo dos séculos, o qual consiste na

diferença política, social e econômica entre homens e mulheres, em busca de igualdade de direitos, oportunidades e dignidade (BUENO, 2011, p. 35).

Entretanto, o feminismo não é apenas um movimento social, mas sim um processo político, o qual através de sua representatividade, nas palavras de Judith Butler, “*revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro na categoria das mulheres*” (BUTLER, 2016, p. 18).

A representação social é uma forma de manifestar a existência de um certo grupo, e a partir desta necessidade de existir em um meio político e social, fez com que o feminismo e suas teorias se expressassem de tal forma que representasse as mulheres de forma satisfatória, tendo em vista que as mulheres sempre foram pessimamente representadas – quando eram – em geral pela figura masculina (BUTLER, 2016, p.18).

Entretanto, antes de proceder as análises sobre algumas teorias feministas, convém certo aprofundamento sobre o que vem a ser representação para o feminismo.

Quando pensamos em representação, devemos presumir que há um sujeito, pois é a partir deste sujeito que advém a representação.

Neste sentido, explica Judith Butler:

[...] Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas (BUTLER apud FOUCAULT, 2016, p. 18-19).

A partir deste entendimento, verifica-se que o sujeito – mulher – feminista é formado a partir de um raciocínio dedutivo do que deveria ser uma “mulher” para representar o discurso feminista pelos próprios “sistemas jurídicos e políticos de poder”, os quais, ironicamente, deveriam auxiliar a alforria feminista, tendo em vista que tal representação é constituída através deles, levando em conta tal vertente de raciocínio (BUTLER, 2016, p. 19).

Em outras palavras, não é suficiente para o feminismo sobreviver, que os questionamentos acerca da representatividade feminina permaneçam apenas na forma como as mulheres podem exprimir de forma mais abrangente o discurso e a presença na política e em diversas áreas de predominância e dominação masculina. O questionamento deve também compor a forma como este sujeito feminista é formado, nas palavras de Judith Butler, “*pelos estruturas de poder*” e ao mesmo tempo oprimido por essas mesmas estruturas, através das quais busca-se a emancipação (BUTLER, 2016, p. 20).

De acordo com Mariana Guimarães Rocha Da Cunha Bueno, “as mu-

lheres são vistas como reais perdedoras do jogo social”, ou seja, tornou-se real questão de sobrevivência a busca das mulheres por certos direitos, os quais aos homens sempre foram tutelados. Desta forma, tem-se no século XIX, o feminismo emancipacionista, tanto nos Estados Unidos e na Inglaterra, com as sufragistas, como na França, na época da Revolução Francesa, o qual consistia, em suma, pela luta por conquista de direitos políticos e sociais, como o voto e a possibilidade de se qualificar profissionalmente (BUENO apud SILVEIRA, 2011, p. 35).

Contudo, a fase primordial para o crescimento do feminismo, ocorreu na década de 70, quando as ideias e teorias feministas alcançaram a seara científica do Direito, iniciando, assim, a Teoria Feminista do Direito, a qual, posteriormente, atingiu as faculdades de Direito do Ocidente (BUENO, 2011, p. 35).

Assim, com o tempo, a consolidação das correntes teóricas feministas foi se aprofundando, sendo possível analisarmos as fases da Teoria Feminista do Direito em estágios diferentes, evoluindo de forma gradativa, com a finalidade de suprir os hiatos deixados nas fases e nas teorias anteriores. Entretanto, como diz Mariana Guimarães Rocha Da Cunha Bueno, a “possibilidade de estratificação não obscurece a linha que costura e une a construção teórica: qualquer que seja a escola feminista em análise haverá sempre um denominador comum mínimo”, qual seja, o rompimento do alicerce patriarcal androcentrista e a reconstrução de uma cultura onde a diferença biológica entre os sexos não estigmatize a posição da mulher na sociedade, tanto no ambiente público, quanto no privado (BUENO, 2011, p. 36-37).

Com isso, passa-se a uma análise quanto à escola feminista liberal, iniciada na década de 70:

Segundo esta corrente, que ganhou destaque na década de 1970, a inexistência de diferenças relevantes entre homens e mulheres deve garantir as mesmas oportunidades e benefícios entre eles. Como esclarece Nancy Fraser, sob esta perspectiva, o feminismo tinha como meta “arrancar as algemas” e subverter as diferenças de gênero, estabelecendo-se em seu lugar a igualdade, de forma que mulheres e homens alcançassem o mesmo status (BUENO apud FRASER, 2011, p. 37).

A lei vigente legitimava as polaridades entre o público e o privado, fazendo com que o público pertencesse ao homem, dominando completamente o âmbito acadêmico, econômico, social e político, e o privado pertencesse à mulher, encarregada do âmbito familiar e reprodutor (BUENO, 2011, p. 38).

Observa-se, ainda, que mesmo em âmbito privado a mulher jamais seria dominante, tendo em vista ser o homem considerado o provedor familiar, ou seja, a mulher encontrava-se em posição submissa tanto em ambiente social, quanto em ambiente familiar (BUENO, 2011, p. 38).

Todo o ordenamento jurídico legitimava o chamado pátrio poder fami-

liar, aquele que concedia ao homem a autonomia do ambiente familiar, sendo considerado o “chefe do lar”, enquanto a mulher era considerada uma mera coadjuvante.

Desta forma, sendo a lei uma aliada desta cultura androcêntrica, tal polaridade era vista como normal e natural entre os sexos masculino e feminino, cuja diferença fora amplamente contestada através do feminismo liberal, haja vista que a corrente adotada pela teoria era a de que as mulheres seriam amplamente capazes de alcançarem o mesmo status e o mesmo patamar que os homens na sociedade (BUENO, 2011, p. 38).

Porém, em que pese esta vertente do feminismo tenha influenciado de forma abrangente a ciência do Direito, também fora extremamente criticada por não ousar quanto a verdadeira quebra da estrutura patriarcal anterior, ou seja, era uma corrente que não tenderia, jamais, a subverter o sistema, e assim, seria impossível conquistar uma igualdade que, efetivamente, alterasse as condições de vida prática das mulheres, ou seja, continuariam sendo reféns da dominação masculina (BUENO, 2011, p. 38).

Destarte, iniciou-se, a partir deste prisma, a escola feminista radical, reformulando a forma como se encaravam temas e crimes polêmicos considerados tabus dentro da sociedade, como estupro, pornografia, violência doméstica e maternidade (BUENO, 2011, p. 40-41), tendo em vista que, de acordo com Bueno, “o uso e o abuso sexual da mulher representam o principal mecanismo pelo qual se perpetua a subordinação feminina”, preterindo, desta forma, o prisma de que o sexo seria uma diferença biológica e não uma diferença construída através de uma cultura patriarcal. Neste sentido:

MacKinnon rejeita a visão da sexualidade como uma diferença biológica entre homens e mulheres. Para ela, a sexualidade é socialmente construída, ou seja, estabelecida pela ideologia e pelas práticas sociais predominantes em uma sociedade. Seguindo a afirmação de Simone de Beauvoir, para quem “não se nasce mulher, torna-se mulher”, MacKinnon afirma que em nossa sociedade, dominada pelos homens, com a ajuda de leis igualmente dominadas pelos homens, a mulher foi construída como um objeto sexual voltado para o uso masculino (BUENO, 2011, p.41).

Observa-se na escola feminista radical, que ao considerar a violação sexual o método crucial de imposição do poder masculino sobre o feminino, observamos o nascimento do que viria a ser a definição de cultura do estupro, tendo em vista que essa imposição não apenas subjuga a mulher, como também a responsabiliza por completo pela violência de gênero sofrida, como se, de alguma forma, ela tivesse permitido ou dado causa a violência, ou como se não tivesse resistido o bastante para proteger sua própria honra, emancipando, assim, o agressor de qualquer responsabilização em âmbito social, ainda que seja responsabilizado criminalmente (SOUSA, 2017, p. 17).

Obviamente que isso não significa que todas as pessoas da sociedade

sejam estupradores, estupradores em potencial ou até mesmo que apoiem este tipo de conduta, entretanto, a misoginia e o machismo, que são ideologias propulsoras da cultura do estupro, reforçam e perpetuam as violações, tanto sexuais, quanto morais, contra as mulheres, bem como incentivam e legitimam a culpabilização da mulher em situações de violência (SOUSA, 2017, p.10).

Em contraponto ao feminismo radical, surgiu o chamado feminismo cultural. É uma vertente do feminismo a qual evidencia as qualidades das diferenças entre os sexos. Nota-se que ambas as escolas se opõem ao feminismo liberal e à igualdade meramente formal, constatando a evidente diferença entre homens e mulheres, contudo, diferentemente do feminismo radical, que critica a objetificação sexual feminina, o feminismo cultural enaltece a maternidade da mulher (BUENO, 2011, p. 42).

Não necessariamente refere-se à maternidade como a possibilidade de gerar filhos, mas sim o sentimento maternal e empático que as mulheres possuem, e com isso, sua maior propensão à sensibilidade e a facilidade de solucionar conflitos. Esta vertente feminista encara essas características, inclusive, como superiores aos homens, tendo em vista que as características masculinas, como impulsividade, competitividade e agressividade (BUENO, 2011, p. 42), e a imposição destas características na formação da sociedade, tornou a história extremamente conflituosa.

O feminismo cultural entende que as mulheres não deveriam querer buscar status masculinos na sociedade, pois, de acordo com Bueno, esta seria “uma meta equivocada, na medida em que adota e tenta aplicar às mulheres padrões masculinos de comportamento”. Desta forma, seria mais conveniente supervalorizar e reconhecer a diferença presente nos gêneros, em prol da manutenção da feminilidade da mulher. (BUENO, 2011, p. 42).

Contudo, a teoria do feminismo cultural não chegou a angariar simpatizantes, tendo em vista a ação imediata de outras correntes feministas para que o retorno da ideia de “mulher passiva e domesticável” não retardasse o avanço do movimento, fazendo com que todos os esforços para a inclusão das mulheres na sociedade, na economia e na política fossem prejudicados (BUENO, 2011, p. 43).

Seguindo a linha evolutiva das correntes e escolas teóricas do feminismo, tem-se nos anos 1990 uma nova preocupação das teóricas feministas: A opressão masculina sobre a mulher se manifesta de diversas formas; desde a impossibilidade de trabalhar sem autorização do marido, até um estupro. Contudo, tal opressão se ramifica e aumenta de acordo com a etnia, raça, orientação sexual e classe social (BUENO, 2011, p. 44).

Seguir um padrão dentro do movimento feminista seria excluir diversas outras formas de opressão sofridas pelas mulheres dentro de suas próprias particularidades, envolvendo diferenças inerentes de uma sociedade desigual na sua naturalidade, portanto, o feminismo pós-moderno passou a preocupar-se menos com a ideia inicial geral do feminismo, a qual consistia na dualidade

entre homem e mulher, e passou a se preocupar com o sofrimento das minorias, dentro da minoria feminina (BUENO, 2011, p. 44).

Ora, silenciar essas minorias seria ter um movimento tão opressor quanto o sistema que oprime. Observa-se, portanto, que a noção de representatividade apresentada por Judith Butler faz sentido, pois se o feminismo não considerar os diferentes sujeitos que posteriormente passarão a representar diferentes tipos de opressão; se o movimento não investigar e conhecer como o sistema que se pretende combater influencia essas diferentes representações, o movimento é fadado ao fracasso. O sistema opressor busca evitar que as próprias mulheres observem mulheres em situação de maior vulnerabilidade do que ser mulher, propriamente já é, justamente porque tal união fortalece o movimento.

O feminismo pós-moderno ramificou-se em duas teorias; as chamadas antiessencialistas e as multiculturalistas. Entretanto, a essência permaneceu a mesma: o reconhecimento da diversidade entre as mulheres.

A teoria antiessencialista partiu do princípio de que, por possuírem características diferentes, as mulheres experienciavam opressões diferentes, e sendo assim, seria completamente incoerente adotar uma teoria feminista que representasse apenas uma única essência feminina, a qual seria a que se apresentasse como uma mulher branca, heterossexual, pertencente à classe média alta (BUENO, 2011, p. 44).

Percebeu-se, além disso, ser crucial a movimentação e a criação de políticas públicas que, realmente, atendessem as mulheres em suas diferentes necessidades, proporcionando a elas uma melhor qualidade de vida (BUENO, 2011, p. 44):

Um exemplo comum do dilema da diferença, decorre do tratamento dispensado às gestantes no ambiente de trabalho. Quando suas necessidades especiais são desconsideradas, cria-se uma situação de desvantagem para a mulher, que acabará por afastá-la do mercado de trabalho, ou prejudica-la no acesso à vagas e promoções. Por outro lado, garantindo-lhes condições especiais em decorrência da gravidez, a mulher acaba muitas vezes sofrendo uma velada retaliação, praticada pelos colegas de trabalho e pelo mercado. Uma das soluções, como foi proposta por feministas antiessencialistas, estaria em buscar compreender a perspectiva daquele que é tido como diferente, a fim de que por este outro ponto de vista, o diferente passe a ser comum. Afinal, a fixação do que é diferente ou normal depende apenas do poder de impor o padrão (BUENO, 2011, p. 44).

Em contrapartida, temos a teoria multiculturalista, a qual mais se aproxima do modelo de feminismo dos dias atuais. Isto se justifica através do alto alcance das discussões sobre equidade, e agora, não apenas entre as mulheres, mas entre todo o grupo de minorias sociais, passando a questionar toda e qualquer cultura e crença que os subjugasse e discriminasse. (BUENO, 2011, p. 45).

De acordo com Mariana Guimarães Rocha da Cunha Bueno, “o objetivo do multiculturalismo seria o de desenvolver formas de reconhecimento da pluralidade da diferença, equalizando, assim, as diversas manifestações da identidade humana” e, desta forma, conceder-lhes direitos os quais equiparem-se aos já usufruídos pelo grupo milenarmente beneficiado do “homem, branco, de classe média, heterossexual e de origem Anglo-Saxônica” (BUENO, 2011, p. 45).

O feminismo multiculturalista foi considerado inovador, pois fora a primeira teórica a realizar a interface entre gênero e imposição de cultura, através da premissa de que a prática cultural opressora envolveria, na maioria das vezes, a esfera íntima da mulher. Bueno então, menciona Susan Moller Okin, dizendo que “a cultura e as tradições estão tão intimamente ligadas com o controle da mulher que, muitas vezes, acabam por se igualar” (BUENO apud OKIN, 2011, p. 46).

Embate Social Entre Direitos Humanos das Mulheres e os Rótulos do Patriarcado e a Importância da Atuação da Mulher

Com o crescimento do feminismo, houve também o crescimento do debate acerca dos rótulos impostos às mulheres em decorrência do patriarcado e, por rótulo, uma de suas definições compreende como uma “classificação, em geral superficial e preconceituosa, que se atribui a alguém” (GONÇALVES, 2018, p. 01).

A partir do entendimento desta definição, todas as mulheres sabem o que vem a ser tais “rótulos patriarcais”, pois são sujeitas a eles desde o momento em que compreendem sua própria existência.

São rótulos cruéis, pois são estes que definem se uma mulher deve ser respeitada ou não. Definem se, como e quando uma mulher deve ser tratada como um ser humano, ou somente um objeto.

Para isso, as mulheres são ensinadas a viver de forma rotulada, e como diz a famosa frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, indica que mulher não é apenas um gênero e sim um ser em construção sob a ótica da sociedade androcêntrica desde o seu nascimento (BUENO apud BEAUVOIR, p. 41). Desta forma, a unicidade do “ser mulher” é completamente ignorada a partir do momento que o patriarcado a rotula.

Os rótulos do patriarcado, portanto, são disseminados e alimentados cotidianamente e um dos exemplos disso é a desigualdade salarial, pois presume-se que as mulheres, de pronto, não deveriam estar trabalhando fora de casa, haja vista que as mulheres foram feitas para o trabalho doméstico. Além do fato de serem consideradas física e intelectualmente inferiores aos homens, o que enseja a fortificação desta classificação preconceituosa.

Tal rótulo pode ser observado também referente às mulheres encarceradas, tendo em vista que a mulher é completamente esquecida no cárcere por suas famílias, pois, como explica Cláudia Regina Miranda de Freitas espera-se “que essas mulheres correspondam ao padrão social arquitetado para a condição feminina”, sendo assim, são vistas como desvirtuadas e motivo de ver-

gonha à honra da família. Em contrapartida, observa-se que os homens não são abandonados por suas famílias no cárcere, tendo em vista que a própria sociedade – patriarcal –, de acordo com Freitas, *“incentiva a competição e a luta por posição no mundo laboral, muitas vezes elogiando a virulência masculina”* (FREITAS, 2012, p. 7).

Além do esquecimento sofrido por essas mulheres encarceradas, há o completo descaso estatal para com elas, sendo-lhes, muitas vezes, privadas do exercício pleno do direito à maternidade, além de privadas do atendimento às suas necessidades básicas, como falta de absorventes e itens indispensáveis à higiene íntima feminina e, como são geralmente abandonadas por suas famílias, não há quem supra tais necessidades.

Ainda, cumpre ressaltar que a autora Nana Queiroz, em seu livro *“Presos Que Menstruam”* cita a seguinte frase, a qual coaduna perfeitamente com a situação carcerária feminina no país: *“Para o Estado e a sociedade, parece que existem somente 440 mil homens e nenhuma mulher nas prisões do país. Só que, uma vez por mês, aproximadamente 28 mil desses presos menstruam”* (QUEIROZ apud CERNEKA).

Outro exemplo em que percebemos mais um dos rótulos do patriarcado é através da sexualização e objetificação do corpo mulher. Tal rótulo é antigo, pois categoriza a mulher como se existisse somente para procriar e não tivesse mais nenhuma outra utilidade. Com o passar do tempo, a sociedade encontrou outra utilidade para o corpo da mulher, além de procriar: entreter homens. Como muito bem explana Engel, *“corpos femininos são representados como públicos. Sua constante e reificada exposição como objeto e produto informa estéticas, ou seja, formas partilhadas de possibilidades de ser do desejo”* (IPEA, 2017, p. 15). As consequências desta objetificação e sexualização geram aumento de pressão estética e rivalidade entre as mulheres, além do aumento de violências sexuais e propagação da cultura do estupro.

Nota-se portanto, que com esses poucos exemplos resta clara a influência dessas classificações extremamente misóginas e discriminatórias contra as mulheres, sendo necessária, portanto, atuação incidente das mulheres no combate à essas estruturas e isso pôde ser observado ao logo das décadas anteriores, principalmente com as primeiras conquistas de espaço. Se hoje é possível continuarmos com a busca por voz e lugar de fala, é devido à atuação contundente de mulheres no passado.

Ainda que a Carta das Nações Unidas, logo após a Segunda Guerra Mundial, tenha declarado a igualdade entre homens e mulheres, restou indispensável a atuação da mulher no Direito e na política, em consonância com o suporte dos governos vigentes e intervenções estrangeiras para que políticas públicas e projetos de lei fossem criados para que houvesse progresso relativo aos direitos das mulheres (IPEA, 2019, p.3).

Neste sentido, explana Pinheiro:

As questões de gênero foram, portanto, incluídas paulatinamente na

agenda global de direitos humanos, segundo determinado regime de visibilidade, a partir dos contextos e da configuração de linhas de forças entre os diferentes atores políticos que dele fizeram parte e, especialmente, as próprias mulheres (IPEA, 2019, p.3).

Dentre às referências expressivas durante este processo, temos a criação da CSW (Commission on the Status Of Women), em 1946, a qual atuou obstinadamente no planejamento da Declaração Universal de Direitos Humanos, no ano de 1948; temos a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres em 1952 e a Convenção da Nacionalidade das Mulheres Casadas em 1957; a Declaração sobre Eliminação de Todas as Discriminações contra a Mulher, além de conferências internacionais como a Primeira Conferência Mundial das Mulheres do México em 1975, a qual gerou a “Década da das Mulheres”, datado de 1976-1985 (IPEA, 2019, p. 3-6)

Bem como, explana Pinheiro:

A histórica e profunda distinção do devir feminino, como sendo privado (doméstico), e do masculino, como sendo público, não apenas tornou invisíveis as mulheres enquanto sujeitos políticos como também impossibilitou a politização de questões vistas como privadas (domésticas ou familiares) por muito tempo. Questões como mutilação genital feminina, casamento forçado e todo um conjunto de violência perpetrada contra as mulheres, assim como sua absoluta ausência nos espaços de tomada de decisão e representação política, ganharam reconhecimento na arena global, resultando em esforços conjuntos entre os quais se destaca a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Discriminações contra a Mulher (1967).

Assim, percebe-se que a atuação feminina desde o final da Segunda Grande Guerra foi crucial para a conquista dos direitos humanos das mulheres e para o avanço das teorias feministas. Desde então, houve um enorme impulso para a expansão e legitimação desses direitos, contudo, ainda há um longo caminho a galgar, demonstrando assim, que a mulher deve permanecer em constante vigilância e estudo, para que seus direitos já conquistados não lhe sejam cerceados novamente, e ainda, conquistar cada vez mais espaço, voz e dignidade, ao ponto de não ser mais necessário reivindicar absolutamente nada.

Conclusão

Esta configuração de sociedade patriarcal se ramifica como uma erva daninha no ambiente acadêmico e científico, no ambiente profissional e familiar, na mídia, na política e nas leis, transformando a mulher em apenas um objeto de subordinação, como se existisse apenas para a satisfação masculina e procriação.

A emancipação feminina começa no diálogo, na desconstrução da so-

cidade patriarcal antiga, para que seja dado início a uma sociedade igualitária, que respeite a liberdade e a dignidade sexual das mulheres, como seres humanos.

E para barrar de uma vez por todas estes rótulos diariamente colados nas testas das mulheres para serem vendidas como produtos em prateleiras de mercados baratos, a atuação da mulher deve permanecer ativa, até o momento em que ao nascer uma mulher, ela não tenha que se tornar ninguém além de sua própria unicidade.

Referências

BUENO, Mariana Guimarães Rocha da Cunha. **Feminismo e Direito Penal**. 2011. Dissertação apresentada a Faculdade de Direito de São Paulo. Disponível em:< file:///C:/Users/PC/Downloads/Mariana_Guimaraes_Rocha_da_Cunha_Bueno_ME.pdf> Acesso em: 15 de nov de 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**, 11.ed, Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2016.

CERQUEIRA, Daniel e COELHO, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da saúde**. IPEA, março de 2014.

ENGEL, Cíntia Liara. **As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil**. IPEA, outubro de 2017.

FREITAS, Cláudia Regina Miranda de. O cárcere feminino: do surgimento às recentes modificações introduzidas pela lei de execução penal. **Revista da Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssen**. Acesso em 15 de nov de 2019

GONÇALVES, Rogério. **O que significa um rótulo**. Fala bicho, 2008

PINHEIRO, Ana Laura Lobato. **Direitos Humanos das Mulheres**. IPEA, 2019.

QUEIROZ, Nana. **Presos Que Menstruam**, 1ª ed., Editora Record, Rio de Janeiro, 2015.

SOUSA, Renata Floriano de. **Cultura do Estupro: Prática e Incitação à Violência Sexual Contra as Mulheres**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, Estudos Feministas, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf>> Acesso em: 15 de nov de 2019.

Referência Complementar

LOURENÇO, Mayla Benassi. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cultura do Estupro e Direito Penal: uma análise** à luz do recente debate sobre a necessária modernização do Direito Penal frente aos crimes sexuais. Campus Campinas, São Paulo, 2018.

UM NOVO OLHAR SOBRE AS DELEGACIAS DA MULHER: A IMPORTÂNCIA DAS DELEGACIAS ESPECIALIZADAS NO COMBATE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO RECÔNCAVO DA BAHIA-BRASIL

Alessa Conceição dos Santos

Estudante do III Semestre do Curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia - UNEB: Campus XX, Brumado-BA, Integrante do Projeto de Educação em Direitos Humanos da UNEB – PEDH/UNEB

Resumo:

O presente trabalho estuda o combate à violência doméstica em municípios do Recôncavo Baiano – Brasil, e o papel das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher. A justificativa dessa pesquisa decorre do fato de que, segundo dados do Atlas da Violência e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, entre 2006 e 2016 o número de feminicídios no estado da Bahia teve um aumento de 81,5% - ao tempo em que nessa região do interior do estado não existe nenhuma delegacia especializada. O objetivo deste estudo é analisar o atendimento oferecido às mulheres, fazendo um comparativo entre o Núcleo de Atendimento na Delegacia Especializada em Crimes contra a Mulher do município de Santo Antônio de Jesus- Bahia e o atendimento das delegacias gerais das cidades de outras cidades. Foram analisadas as ocorrências de violência contra a mulher, a rotina de atendimentos e os procedimentos realizados pela autoridade policial, aferindo-se as principais diferenças face ao atendimento de uma delegacia comum. Também foi analisado acerca da eficácia ou não da Lei Maria da Penha, e as consequências dessa efetividade no aumento do número de mulheres violentadas. Os procedimentos metodológicos priorizaram a utilização da abordagem qualitativa, que foi desenvolvida em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, documental, campo e entrevistas. Os resultados da pesquisa apontam para necessidade que existe no aumento do número de delegacias da mulher e no déficit de qualificação dos profissionais e de investimento nas que já existem. Entende-se, por fim, que a intervenção judicial não é suficiente para a inibição da violência contra a mulher. Ainda há muito a ser feito para encarar as causas desse mal social que aflige às mulheres, sendo necessário entender o modelo do patriarcado como um fator crucial neste ciclo que leva a milhares de feminicídios.

Palavras-chave: Violência contra a mulher; Delegacia Especializada; Lei Maria da Penha; Feminicídio.

Introdução

Historicamente, o homem sempre foi colocado como superior a mulher, o patriarcado construiu a ideia de que as mulheres deveriam ser submissas aos homens e esses mereciam sempre respeito. Essa questão foi crucial para o desenvolvimento de uma sociedade extremamente machista, na qual as mulheres até os dias de hoje lutam por voz e vez no atual contexto social.

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. Esta condição servia os interesses dos homens, mas convinha também a suas pretensões ontológicas e morais (BEAUVOIR, 1980, p 179).

Esse mesmo pensamento fez com que muitos homens utilizassem da força física para poder provar o seu poder sobre as mulheres, e dessa maneira exercer todo tipo de opressão. A violência contra a mulher surge como um fenômeno social, que se configura como a realidade de muitas mulheres. A banalização e naturalização deste fenômeno pode ser ilustrado em pensamentos e frases difundidas no seio da população, a exemplo do famoso bordão popular “em briga de Marido e mulher ninguém mete a colher”. Este pensamento, que parte da perspectiva da mulher como propriedade de seu marido/pai, induz à lógica de que a violência contra a mulher não é um assunto público, mas sim privado. Por conseguinte, uma legião de mulheres apanhou caladas durante várias gerações:

O problema da violência doméstica constitui uma chaga social no nosso país. Na verdade, e infelizmente correspondendo a uma cultura longamente enraizada em alguns meios sociais e familiares acerca do uso da violência contra familiares e próximos, o país continua a ser tragicamente conhecido por altas taxas deste tipo de criminalidade (HOMEM, 2016, p.17).

A violência contra mulher é um fenômeno cada vez mais estudado pela presença de tristes episódios que se proliferam na sociedade contemporânea, atingindo mulheres independentes de sua idade ou condições financeiras. No Brasil, a partir do ano de 2006, com a aprovação da Lei Maria da Penha (Lei Federal nº 11.340/06), foi lançado um novo olhar sobre a violência contra a mulher, e a necessidade do combate a toda manifestação de qualquer tipo notícias vinculadas a esse tema.

A Lei Maria da Penha surge então como principal mecanismo de combate à violência doméstica e tem uma função social de proteger as mulheres de todos os homens machistas que utilizarem de algum tipo de violência. A lei é clara e logo no seu primeiro artigo mostra reprime qualquer tipo de violên-

cia contra as mulheres.

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006).

Juntamente com a lei surgiu a necessidade da criação de Delegacias especializadas juridicamente e com um sistema chamado de rede, que já é previsto na lei 11.340: uma equipe de Atendimento Multidisciplinar formada por profissionais das áreas psicossociais, jurídica e de saúde. Ou seja, todo um aparato para que a mulher se sinta protegida e acolhida judicialmente, psicologicamente e fisicamente, nasceram com o desiderato de, num primeiro momento, criar um ambiente mais confortável para a vítima, de forma que ela fosse tratada com mais atenção e mais respeito.

Dessa maneira, é um importante instrumento de combate à violência contra a mulher e surge como forma de contornar a maneira como as vítimas são tratadas nas delegacias comuns, que em sua quase totalidade são administradas por homens. Isto porque, é comum nestes espaços uma grande dificuldade de reconhecer como crimes de violência doméstica, caracterizando as agressões ocorridas no lar como “meros desentendimentos familiares”.

Todavia as delegacias da mulher ainda são escarças no Brasil, havendo em poucas cidades esse tipo de amparo à mulher. Dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) de 2018 apontam que em 91,7% dos municípios brasileiros não existem delegacias especializadas no atendimento à mulher (DEAM), sendo que em 90,3% das cidades do país não há nenhum tipo de serviço especializado no atendimento à vítima de violência sexual (in AGENCIA BRASIL, 2019).

Apenas 14 cidades da Bahia possuem uma DEAM, sendo essas cidades: Salvador, Itabuna, Camaçari, Porto Seguro, Vitória da Conquista, Ilhéus, Teixeira de Freitas, Barreiras, Jequié, Feira de Santana, Paulo Afonso, Alagoinhas, Juazeiro, Candeias.

Diante desta situação, objetivou-se discutir sobre a carência das Delegacias da Mulher na região conhecida geograficamente como Recôncavo – à qual abrange 19 municípios no estado da Bahia. O objetivo deste estudo é analisar o atendimento oferecido às mulheres, fazendo um comparativo entre o Núcleo de Atendimento para crimes contra a mulher, que funciona como apoio da delegacia de polícia do município de Santo Antônio de Jesus- Bahia e o atendimento das delegacias gerais das outras cidades, mais ao norte do

Recôncavo.

Foram analisadas as ocorrências de violência contra a mulher, a rotina de atendimentos e os procedimentos realizados pela autoridade policial, aferindo-se as principais diferenças face ao atendimento de uma delegacia comum. Concomitantemente foi analisado o tratamento que essas mulheres recebem, e como se comportam os terceiros ao saberem que uma mulher denunciou seu marido. Tal análise busca entender a importância das delegacias especializadas de mulheres como política pública de enfrentamento à violência de gênero.

A Atuação das Delegacias da Mulher como Política Pública de Enfrentamento à Violência de Gênero

Falar de violência é tarefa difícil, já que se trata de fenômeno complexo que repercute tanto no nível macro da realidade, envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos, como no nível micro, relacionado à individualidade e à dinâmica das famílias.

Defender hoje a Delegacia de Defesa da Mulher é importante porque elas continuam sendo um equipamento importante na rede de atendimento. Mas nos últimos anos se viu também que há um esgotamento desse modelo, na medida em que os governos não conseguem manter as estruturas especializadas funcionando de uma maneira satisfatória.

Nas cidades que não existe delegacia especializada, as mulheres vítimas de violência podem se dirigir às delegacias territoriais. Os delegados que estão à frente dessas delegacias devem dar prosseguimento a essas investigações, porque é um dever legal, mas o grande problema é o modo como se dá esse acompanhamento. Apesar de ser possível a determinação de medidas protetivas de urgência, como em uma delegacia especializada, percebe-se que as mulheres se sentem mais tímidas, acuadas e por vezes envergonhadas de relatar os fatos para policiais homens. A este tipo de acontecimento dá-se o nome de revitimização:

O termo revitimização está intimamente ligado à chamada violência institucional, por essa razão eles concluem que ela é exercida pelos órgãos públicos e seus agentes são responsáveis pelo encaminhamento e acolhimento necessários às vítimas, além de também serem responsáveis por proporcionar a segurança necessária em situações de risco. No entanto, muitas vezes a vítima que busca ajuda é submetida a tratamentos desumanos e constrangedores, que transformam sua situação de vítima em culpada, como se ela fosse responsável pela violência sofrida. Assim, além do sofrimento gerado em razão do tratamento violento do agressor, a vítima ainda se depara com um outro sofrimento, dessa vez gerado pelo próprio percurso que ela teve que percorrer na rede de atendimento. Esse fenômeno que se tornou conhecido como revitimização, tendo em vista que a vítima “é novamente exposta a constrangimentos e julgamentos mo-

rais, por aqueles que deveriam protegê-la, ocorre desde a delegacia de polícia até o próprio Judiciário” (VASCONCELOS E AUGUSTO, 2015).

Assim, a implantação das Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher representa o reconhecimento, por parte do Estado, que a violência doméstica não é um problema a ser abordado na esfera privada ou nas relações interpessoais, mas sim de uma questão social que requer um enfrentamento com ações públicas na área da segurança, como também da saúde devido às sequelas que ela provoca.

Recorte da Pesquisa: uma Análise da Situação da Cidade de Santo Antonio de Jesus

Durante o período de três meses, Alessa Conceição autora deste trabalho, teve a oportunidade de fazer um estágio voluntário na delegacia de polícia de Santo Antônio de Jesus, e ter contato com um número altíssimo de casos de violência doméstica.

A delegacia da referida cidade não é especializada em atendimento de violência contra as mulheres, mas possui um núcleo de atendimento às mulheres, que funciona dentro da própria delegacia civil. A partir do momento que o núcleo foi criado, houve toda uma mudança de logística para que isso acontecesse, destacando uma delegada de polícia, uma escrivã policial e uma agente policial feminina para o desenvolvimento dos trabalhos.

Durante a pesquisa de campo foram observadas as ocorrências, as quais, são registradas no plantão que é a porta de entrada da delegacia comum - a 14ª delegacia do município. Todavia, esta ocorrência não é necessariamente realizada por uma servidora mulher, o que, por vezes, gera os problemas de revitimização narrados anteriormente. Somente após a triagem setor de ocorrências essas mulheres são encaminhadas para o núcleo de proteção.

Quando enfim essas cidadãs chegam ao núcleo, percebe-se então o atendimento humanizado, que é uns dos preceitos da Lei Maria da Penha. A Escrivã ou Delegada realizam o atendimento dessas mulheres, havendo o desdobramento em orientações ou medidas legais, a depender do caso concreto – sendo o mais comum o crime de ameaça. Nestes casos são encaminhados requerimentos de medidas protetivas, de modo a evitar que o agressor entre em contato ou tenha aproximação com as vítimas. Havendo denúncia de que o agressor possua arma de fogo, pode se desdobrar em um pedido de busca e apreensão, e ocorrendo alguma lesão corporal, a vítima é encaminhada ao departamento de policial técnica - para a realização de exame de corpo de delito.

Este órgão cumpre um importante papel na defesa dos direitos das mulheres vítimas de violência, contudo percebe-se que há ainda uma diferença do que seria o atendimento prestado por uma delegacia da mulher. Isto porque, no Núcleo não existe uma estrutura como prevê a lei para atender a mu-

lher, além do fato de que uma delegacia da mulher funcionaria 24h por dia atendendo uma mulher vítima a qualquer hora. O núcleo, por sua vez, funciona apenas de segunda a sexta-feira no horário das 8h até às 18h.

Logo fica nítido a necessidade de implantação de uma delegacia especializada no recôncavo baiano para englobar os casos de violência doméstica e dessa maneira tentar diminuir a quantidade casos. Pois, quando o combate ocorre de forma efetiva a reincidência diminui e a mulher pode se sentir mais protegida.

Esse é um dado preocupante pois é um número extremamente pequeno comparado em proporção ao número de cidades, logo podemos analisar o seguinte exemplo: uma mulher que é agredida na cidade de Muritiba Bahia e tem o desejo de denunciar, ela terá que se encaminhar para a Delegacia de Polícia Geral, que é formada seu corpo de trabalho por apenas uma mulher, sendo o delegado e praticamente todos os homens. Esse exemplo não é só uma suposição isso é realidade para muitas mulheres do interior que perdem a coragem de denunciar e a denúncia é o primeiro passo para evitar crimes piores.

Porém isso não significa que ela não possa denunciar, a grande diferença é a forma como aquele processo é levado e a importância da atenção exclusiva para conseguir combater melhor esse crime que vem crescendo de forma acentuada. Destaca-se a necessidade de investimentos na infraestrutura, na ampliação e qualificação da equipe, bem como na concretização da tríade prevenção/assistência/repressão, usualmente ignorada pelo Estado e órgãos responsáveis.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de ações e propostas de combate à violência de gênero, bem como a expansão do número de delegacias da mulher. Igualmente, urge a qualificação dos profissionais e de investimento de forma oportuna, rápida e constante dos órgãos públicos para o combate de crime sexistas.

Nos dias atuais, infelizmente existe uma carência muito grande nas cidades do interior em relação a essa proteção à mulher, em todos os aspectos. Também visualizamos esse déficit em relação à rede de proteção. A violência doméstica é diferenciada, pois atinge além das vítimas imediatas (mulheres agredidas), as vítimas mediatas (famílias e crianças). É muito comum a agressão ser presenciada pelos filhos, então a simples prisão do agressor pode não apagar essa família como todo. Então se faz necessário e precisa-se muitas vezes trabalhar em conjunto com outros órgãos, como Conselho Tutelar, Defensoria Pública, Ministério Público, CREAS, CRAS, para poder acompanhar essas famílias.

Concomitantemente, muitas mulheres estão sobre a proteção de medidas protetivas de urgências, então isso precisa ser acompanhado e a esse sistema damos o nome de rede de proteção. Logo é notório, que as cidades do

interior são carentes dessa rede de proteção e também carente no que tange a implementação de delegacias da mulher.

Em relação a isso existe também uma importância muito grande da delegacia da mulher, porque ela faz também um trabalho preventivo, do crime. De maneira sucinta, quando o crime é prevenido a consequência maior é prevenida também, e o impedimento que outro crime maior seja cometido. Quando consegue-se cessar aquela situação de violência em uma violação corporal por exemplo, impede-se que se desdobre em um eventual feminicídio.

Ao longo do estágio, foram entrevistados os delegados das cidades de Muritiba e de Cachoeira, que afirmaram que a demanda do Recôncavo como um todo se caracteriza com um grande número de denúncias de mulheres, perdendo apenas para o crime de tráfico de drogas. Dessa maneira, entende-se fazer necessário uma preparação do conjunto dos agentes policiais de forma mais qualificada e especializada para um melhor acompanhamento dos casos. Destacou-se nesse mesmo viés o comentário da Delegada Patrícia Jacques, ao qual transcrevemos:

Existe um grande número de atendimentos. Na minha mesa tem uma pilha muito grande de inquéritos policiais, uma média de 5 vítimas por dia, mas temos também interrogatórios, prisões em flagrante, enfim a gente tem gama de situações durante o dia, o ritmo é bem frenético aqui e nos não paramos

Outro ponto discutido se dá pelo fato de que nas delegacias comuns foi relatado o quanto era comum as mulheres desistirem das denúncias, ou ocorrer revitimização. Neste sentido importante a reflexão de Ngozi Adichie

Ensinamos as meninas a sentir vergonha. “Fecha as pernas, olha o decote.” Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina, elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte (ADICHIE, 2015).

Fica nítido que muitas vezes a mulher é vista como culpada da situação e alguns questionamentos como “o que você fez para ele te bater” só mostra o pensamento ultrapassado e antigo dessa região, porém que é reflexo de uma grande parte do país. No trecho acima podemos analisar que o comportamento das mulheres desde de sempre foi moldado e isso é algo que mitiga a situação ainda mais.

Considerações Finais

O fato de no recôncavo da Bahia só existirem delegacias comuns para os atendimentos às mulheres vítimas de violência gera o problema da revitimização, que foram relatadas por mulheres nas diversas cidades pesquisadas.

A existência de um núcleo especializado na cidade de Santo Antônio de Jesus, já fez uma grande diferença, porém entende-se que nas cidades que não existe delegacia especializada, essas mulheres continuam em um grande grau de vulnerabilidade.

Diante do que já foi visto e mediante aos fatos expostos, fica evidente que são necessárias mudanças o quanto antes no que diz respeito ao atendimento à mulher nas delegacias das cidades analisadas. Para entender o problema que essas mulheres sofrem ao denunciar, depara-se com uma necessidade urgente de um maior acolhimento nas delegacias comuns. O Recôncavo baiano é de proporções enormes, tornando-se inaceitável a falta de delegacia especializada no atendimento.

Os resultados desta pesquisa revelaram que as Delegacias da Mulher apresentam dificuldades, como falta de investimentos, insuficiência de recursos humanos devidamente treinados e fragmentação dos serviços entre essas Delegacias e os demais órgãos públicos. Concluiu-se que as Delegacias da Mulher, apesar de suas fragilidades, constituem uma resposta eficaz à violência de gênero, contribuindo na consolidação da cidadania feminina.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Baum, Christina. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

AGENCIA BRASIL. **Em 91,7% das cidades do país, não há delegacia de atendimento à mulher**. 2019. Disponível em <<http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-09/em-917-das-cidades-do-pais-nao-ha-delegacia-de-atendimento-mulher>>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de ago. de 2006. Lei Maria da Penha. Cria Mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

HOMEM, António Pedro Barbas. **Violência Doméstica implicações sociológicas, psicológicas e jurídicas do fenómeno Manual Pluridisciplinar**. Centro de Estudos Judiciários: 2016.

VASCONCELOS, Maria Eduarda Mantovani; AUGUSTO, Cristiane Brandão. **Práticas Institucionais: revitimização e lógica familista nos JVDfMs**. Direito em Movimento, Rio de Janeiro, v. 23, p. 47-100, 2º sem. 2015.

A APLICAÇÃO DA RESPONSABILIDADE CIVIL QUANTO AO ABANDONO AFETIVO INVERSO POR ANALOGIA AO ABANDONO AFETIVO, À LUZ DOS PRINCÍPIOS QUE REGEM O DIREITO DAS FAMÍLIAS BRASILEIRO E OS DIREITOS HUMANOS

Jordana Jung Cé

Acadêmica da Universidade Franciscana.

Nadine Marinho Viera

Acadêmica da Universidade Franciscana.

Resumo:

A valorização jurídica do afeto demonstra-se importante, uma vez que adapta o direito frente a realidade social, considerando que seus reflexos acarretam grandes transformações na sociedade e nas relações familiares. Do mesmo modo que é dever dos pais oferecer apoio moral para seus filhos enquanto for necessário, esses assumem a mesma responsabilidade com aqueles na velhice. O abandono afetivo inverso é caracterizado quando o genitor, já idoso, sofre com a omissão de cuidados, assistência moral ou indiferença afetiva de seus descendentes que recebem determinada incumbência pelo ordenamento jurídico. Não obstante dos demais objetos do direito das famílias, o abandono afetivo inverso vem aparecendo nas decisões judiciais fundamentadas nos princípios que regem o tema, restando saber se há possibilidade de gerar responsabilidade civil por danos morais. Além da citada principiologia, coloca-se, também os direitos humanos, pois resguardam o cuidado específico imprescindível aos vulneráveis em relação a demasia da população.

Palavras-chave: Analogia; Idosos; Princípios; Responsabilidade civil.

Introdução

Nesse sentido, encontra-se a relevância dada ao tema: o abandono afetivo não se limita às questões de afeto pais-filhos; alia-se à empatia, ao cuidado e à compaixão, ao respeito para com a qualidade de vida do próximo.

Com isso, mostra-se o abandono afetivo inverso como conduta ilícita, podendo gerar indenização por danos morais às vítimas da falta de afeto e atenção. A reparação civil não se mostra totalmente apta à obstar as ocorrên-

cias nem impedir traumas acarretados pelo abandono de seus sucessores, mas, de algum motivo, acarreta a sensação de justiça.

O Abandono Afetivo

O termo abandono afetivo, muito utilizado em tempos recentes, trata de um valor jurídico imaterial: o cuidado. Em tese, o abandono afetivo é a omissão de cuidado, convivência familiar ou assistência moral; é a indiferença afetiva que os genitores, pai ou mãe, têm para com a sua prole. A obrigação parental não se resume ao pagamento de alimentos - em sentido amplo; há diversos encargos nessa relação que não se mensuram monetariamente.

A implementação de normas jurídicas que regulam a obrigação de assistência financeira e material para os filhos não se mostrou suficiente para tratar de todas as pendências que a situação envolve. A prestação pecuniária não supre a falta de convivência familiar, cuidados e atenção. Para tanto, a jurisdição brasileira passou a dar mais atenção e significado ao afeto: a falta dele gera danos morais e, como reparação, gera também indenização pelo não cumprimento de obrigações que as normas jurídicas impõe em benefício dos menores.

O Abandono Afetivo Inverso

São muitos os textos legislativos que garantem às pessoas idosas a proteção e o cuidado providos por seus familiares, com especial crédito aos filhos. O que se percebe, na prática, são muitos idosos desamparados e desprezados por suas famílias, que muitas vezes desconhecem essa garantia dada aos longevos.

Assim como os cuidados e a atenção que uma criança recebe no início da vida é fundamental e decisivo para a sua formação, por questões psicológicas, de caráter e de personalidade no que tange ao seu futuro, os idosos, quando abandonados, também podem sofrer fortes consequências, que dificultam seu já árduo período de vida, com o agravamento de doenças, angústias e possível redução da expectativa de vida.

O abandono afetivo, como dito, tem a sua eficiência prestada quando falamos da obrigação dos pais para com os filhos. Quando analisamos essa relação de modo contrário, podemos observar que essas obrigações são recíprocas.

Essa reciprocidade se dá por se tratar de uma relação sinalagmática, ou seja, uma relação de obrigações dadas à ambas as partes. A respeito disso, podemos analisar o artigo 229 da Constituição da República Federativa do Brasil, do ano de 1988:

Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Ao ponto em que os pais têm o dever de assistir e educar seus sucessores, esses, quando maiores, têm a obrigação de amparar seus genitores, não sendo aceito, em qualquer ocasião, ser ignorado o afeto e a atenção.

Muito polêmico é tratar desse assunto, pois há grandes controvérsias que cercam o abandono afetivo - também na sua forma inversa -, por versar sobre algo bastante subjetivo: o sentimento. Nem mesmo o ordenamento jurídico pode obrigar as pessoas a sentirem afeto e amor umas pelas outras, mesmo que pertencentes ao mesmo núcleo familiar, e, ao mesmo tempo, a falta dessa afeição pode gerar punições nos âmbitos cíveis e criminais do direito. É defeso, aqui, que devemos entender o tema como assistência, como um dever de cuidado, auxílio e cooperação, reconhecendo as delimitações que a idade causa aos envelhecetes.

É importante reconhecer que os cuidados para com os idosos não são responsabilidade apenas da família. De acordo com o Estatuto do Idoso, os citados deveres são incumbidos também à comunidade, à sociedade e ao Poder Público, porém, com grande realce ao núcleo familiar:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Dadas as possíveis consequências do abandono em questão, entende-se o porquê de tamanho cuidado ao tratar do mesmo. Como citou a ministra Nanci Andriahi, da Terceira Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ), no caso pioneiro de abandono afetivo, *“amar é faculdade, cuidar é dever”*. E nesse sentido encontra-se o motivo da relevância jurídica dada ao tema: o abandono afetivo não se limita às questões de afeto pais-filhos; alia-se à empatia, ao cuidado e à compaixão, ao respeito para com a qualidade de vida do próximo.

Abandono Material

Foi estabelecida na Lei de número 10.741, de 1º de outubro de 2003, como um direito ao idoso, a pensão alimentícia, prestada por sua família, pela comunidade, sociedade ou pelo Poder Público – que não deve ser compreendida apenas como recurso para destinação alimentar. Nessa prestação deve ser inserido, também, aqueles gastos designados para a obtenção de medicamentos, assistência médica, custos com moradia e outras necessidades. Essa obrigação de pagamento de alimentos aos idosos que não possuem condições suficientes para garantir sua própria subsistência é destinada pela jurisdição como solidária entre os filhos, netos, e sobrinhos, sendo limitado ao parentesco colateral de quarto grau.

Por se tratar de obrigação solidária, é possível notar o direito de regresso daquele que for acionado, podendo, esse, buscar o reembolso dos demais

filhos ou parentes de mesmo grau, por suas respectivas partes.

A prestação pecuniária não deve ser entendida como a solução para o abandono afetivo. O que deve ser entendido, com o auxílio monetário dos filhos para com seus genitores, é a ligação que existe entre o abandono material e o abandono afetivo. Deduz-se que o abandono material integra o afetivo, uma vez que alguém que encontra-se em uma situação de miserabilidade também encontra-se afetivamente desamparado.

Sendo verificado o abandono afetivo, assim como o material, observa-se a quebra de princípios do direito e o desrespeito com a dignidade dos envelhecidos, causando assim, indenização às vítimas que sofrem com o desamparo.

Princípios

Afetividade

O afeto, como já apresentado anteriormente, não é necessariamente o sentimento de amor, mas sim cuidado e responsabilidade. Dessa forma, destaca-se dentro dos princípios norteadores do direito das famílias, não somente nas novas estruturas e conceitos de família, mas também como uma vinculação direta do dever de cuidar daqueles que já dedicaram seu tempo e cuidado aos seus dependentes quando mais novos, proporcionando assim o conforto, o amparo e a vida saudável que merecem na melhor idade.

O princípio da afetividade já se tornou um marco da aplicação da responsabilidade civil quando se trata de abandono afetivo, Rodrigo da Cunha Pereira afirma que:

A afetividade pode se traduzir como fonte de obrigação jurídica porque significa atenção, imposição de limites, convivência e todos os cuidados necessários para o desenvolvimento saudável de uma criança ou adolescente.

Incontestável então que, se tratando de abandono afetivo inverso, também é possível que a afetividade sirva como fonte para a responsabilização pecuniária relativa a falta dela, ou seja, cuidado psicológico e econômico, paciência, convivência e atenção, caracterizando assim o dever da responsabilidade e da solidariedade do núcleo familiar.

Responsabilidade Familiar

No momento da concepção de uma criança a responsabilidade familiar é gerada, no que tange aos limites, educação, sustento, saúde e felicidade do ser em desenvolvimento. Não se percebe diferente quando os papéis se invertem, e a criança que agora adulta e possuidora de discernimento, adquire incumbências, morais, sociais e financeiras em relação aos pais.

O núcleo familiar se encontra responsável pelo idoso ali pertencente,

desde o momento de assegurar sua saúde, bem estar e subsistência, tal como a preservação de seus direitos e deveres como cidadão, de modo que esse nunca perca sua dignidade prevista no Estatuto do Idoso e também na Constituição Federal Brasileira.

Com o descaso do princípio da responsabilidade familiar, não somente partindo dos filhos, mas possivelmente dos netos também, vê-se o abandono afetivo dos longevos, a tristeza, frustração, carência emocional e maus tratos refletidos em doenças físicas corroboram para que uma punição pecuniária possa ser implicada à esses que faltaram com suas atribuições afetivas de cuidado, de sorte que todas as necessidades do idoso possam tentar ser sanadas.

Solidariedade Familiar

Partindo de que “Solidariedade é o que cada um deve ao outro”, juntamente com a noção da reciprocidade necessária entre parentes, chega-se ao dever da prestação de alimentos entre aqueles que são ligados pelo vínculo familiar. O Código Civil começa a sua busca pela cooperação entre as pessoas no momento em que se detecta a responsabilidade que existe entre, a título de exemplos, pais para com os filhos ou entre cônjuges. Porém a solidariedade familiar vai além, e coloca também os filhos maiores de idade como encarregados do provimento de sustento àqueles que lhe geraram.

O princípio assegura o dever civil de que - não somente dentro do núcleo familiar - haja a concessão de cuidado para com aquele negligenciado, tendo também como obrigação de atendê-lo a sociedade e o estado, respectivamente, garantindo assim a vida digna daqueles que não podem arcar com a sua subsistência, concedendo-lhes, pelo menos, o mínimo necessário.

Para que a solidariedade seja posta em prática, a sociedade deve perceber que assim como em tempos antigos, as pessoas ainda são conectadas e possuem grau de dependência. A cooperação para que o vínculo e a preservação da unidade familiar se faz necessário na contemporaneidade, não somente advinda de uma obrigação pecuniária, mas como de uma obrigação moral que surge a partir do sentimento de fraternidade em relação ao próximo.

Dignidade da Pessoa Humana

O princípio universal da dignidade da pessoa humana é o mais importante dentro do ordenamento jurídico brasileiro, fundido aos direitos humanos, ajuda a compor a fundamentação da Constituição Brasileira, e institui o que deve ser garantido para o bem estar social e individual, não somente pelo estado Brasileiro, mas também pela população que no país vive.

A dignidade deve ser inerente a todo ser humano, sem implicar idade, logo é mencionada, sete vezes, no Estatuto do Idoso, tendo ênfase em duas delas nos respectivos artigos:

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à

pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Isto posto, verifica-se a garantia e a obrigação de assegurar a dignidade da pessoa humana em relação aos idosos, tal qual ainda é possível observar a responsabilidade individual familiar e coletiva da comunidade e estado em concretizá-la.

Proteção do Idoso

O princípio da proteção do idoso, mesmo sendo identificado dentro do direito das famílias, é notado em disposição do Estatuto do Idoso no que tange o direito personalíssimo ao envelhecimento feliz e saudável, na companhia daqueles que lhes fazem bem, a que todos têm direito:

Art. 9º É obrigação do Estado, garantir à pessoa idosa a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade

À vista disso, a legislação juntamente com doutrina e principiologia jurídica tenta suprimir as vulnerabilidades que são pré-dispostas aos idosos, seja de forma punitiva, - gerando punições àqueles que desrespeitarem as normas a respeito dos longevos - ou preventivas - já estabelecendo regras que facilitem e concedam privilégios à rotina daqueles que possuem certas dificuldades diárias. Dessa forma, restabelece a responsabilidade e a solidariedade familiar para um envelhecer positivo.

A Responsabilidade Civil

A nível de conceito, temos a responsabilidade civil como uma obrigação adquirida por um pessoa a fim de reparar ou compensar uma outra obrigação não cumprida. É um conjunto de medidas, reparatórias ou preventivas, em relação a danos; sejam eles morais, materiais ou outra modalidade que venha a ser reconhecida.

O abandono afetivo sofrido por gerentes, além de possibilitar a criminalização, pode gerar também indenização por danos morais. Embora não haja legislação específica sobre o tema, é possível fazer um interpretação principiológica a favor de tal pretensão. Já existem premissas indicando que o abando-

no afetivo inverso deve ser tratado como o abandono afetivo, passando apenas por modificações na interpretação, aderindo a evolução dos fatos sociais.

Por um lado, temos entendimentos jurisprudenciais defensores de que o abandono afetivo sofrido por idosos gera reparação civil como forma de compensação do abandono e das suas consequências. Por outro lado, temos as defesas de que a indenização advinda do abandono moral tem caráter punitivo e educativo para os causadores deste.

Conclusão

Dessa forma o abandono afetivo inverso é caracterizado quando, em regra, o genitor, já idoso, sofre ausência de afeto, atenção e cuidados por parte da sua prole, faltando-lhe, inclusive, o mínimo necessário para sobrevivência, essa que recebe a incumbência, pelo ordenamento jurídico, de zelar e honrar vínculos familiares, prezando pela convivência e contato entre as gerações. Nota-se declarada a responsabilidade dentro da Constituição de 1988:

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

Assim sendo, conclui-se que o descumprimento dessas previsões legais, quanto ao abandono afetivo inverso, quando equiparadas ao abandono afetivo, podem gerar responsabilidades civis, sejam elas por meio de ações ou por meio de omissões. Isso se caracteriza, principalmente, quando da fundamentação pela aplicação da responsabilidade civil através do conjunto de princípios citados: afetividade, responsabilidade familiar, solidariedade familiar, dignidade humana e proteção ao idoso. Juntos, formam base sólida e dão sustento para a validação da punição pecuniária que será estabelecida pelo abandono dos ascendentes para com o descendente.

Porém, ultimamente o inverso pode ser aplicado conforme o enunciado 34 de dezessete de outubro de 2019 do IBDFAM, em que nesse é previsto:

É possível a relativização do princípio da reciprocidade, acerca da obrigação de prestar alimentos entre pais e filhos, nos casos de abandono afetivo e material pelo genitor que pleiteia alimentos, fundada no princípio da solidariedade familiar, que o genitor nunca observou.

Desse modo, a aplicação da punição pecuniária fica condicionada a forma de entendimento do julgador, requerendo assim, para uma uniformização do entendimento, estudos mais avançados acerca das jurisprudências a partir.

Independente disso, não basta analisar somente os números, pois a quantidade de ações interpostas é baixa e não condiz com a quantidade de

idosos abandonados por suas famílias, de forma que ainda não é possível alcançar uniformidade perante a questão. Ainda que haja fundamentação e amparo para que tais danos sejam reprimidos, há pouco conhecimento no seu tocante e falta de suporte dado às suas vítimas. Banal é cuidar de nós mesmos, se não tratarmos com respeito nosso próprio futuro.

Referências

ALMEIDA, Ana Paula. *Pais idosos: Responsabilidade familiar*. Disponível em: <<https://anaufms.jusbrasil.com.br/artigos/186614542/pais-idosos-responsabilidade-familiar>> Acesso em: 07 jan. 2019.

BRAGHINI, Débora. **A (im)possibilidade de indenização por danos morais pelo abandono afetivo do idoso**. Disponível em: <<https://dbraghini.jusbrasil.com.br/artigos/456169233/a-im-possibilidade-de-indenizacao-por-danos-morais-pelo-abandono-afetivo-do-idoso?ref=serp>> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05, out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, DF, 10, jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm> Acesso em 09 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 1º, out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10741.htm> Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (3ª turma). **Recurso Especial nº 1.159.242 – SP**. Família. Abandono afetivo. Compensação por dano moral. Possibilidade. Recorrente: Antonio Carlos Jamas dos Santos. Recorrido: Luciane Nunes de Oliveira Souza. Brasília (DF). Min Nancy Andrighi. 24 de abril de 2012. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1067604&num_registro=200901937019&data=20120510&formato=PDF> Acesso em: 10 dez. 2018.

DIAS, Jéssica Bassaroto. **Abandono afetivo inverso: responsabilidade civil dos filhos em relação aos pais idosos**. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,abandono-afetivo-inverso-responsabilidade-civil-dos-filhos-em-relacao-aos-pais-idosos,590759.html>> Acesso em: 07 jan. 2019.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 4ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

IBDFAM. **Abandono afetivo inverso pode gerar indenização**. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/noticias/5086/+Abandono+afetivo+inverso+po-de+gerar+indeniza%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 12 jan. 2019.

LOPES, Patrícia Kapp. **Considerações sobre o abandono afetivo do idoso e o dano moral no Brasil**. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/>>

re vista-166/consideracoes-sobre-o-abandono-afetivo-do-idoso-e-o-dano-moral-no-brasil/> Acesso em: 13 dez. 2018.

LUBIANA, Kelen Cristina Leite. **A geração de idosos órfãos de filhos vivos**. Disponível em: <<https://www.diariodaamazonia.com.br/a-geracao-de-idosos-orfaos-de-filhos-vivos/>> Acesso em: 12 jan. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **A afetividade como fonte de obrigação jurídica**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-jun-26/rodrigo-cunha-pereira-afetividade-obrigacao-ju-ridica>> Acesso em: 10 dez. 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios norteadores do direito de família**. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

SANTOS, Ana Luiza; SOUZA, Vanesca Marques de; Marques, Isabel. **Abandono Afetivo Inverso**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/45978/abandono-afetivo-inverso>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SILVA, Lillian Ponchio; MEDEIROS, Alexandre Alliprandino; PENNA, João Bosco; OZAKI, Veridiana Tonzar Ristori; PENNA, Carolina Paulino. **Responsabilidade civil dos filhos com relação aos pais idosos: abandono material e afetivo**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doutrina_24230664_RESPONSABILIDADE_CIVIL_DOS_FILHOS_COM_RELACAO_AOS_PAIS_IDOSOS_ABANDONO_MATERIAL_E_AFETIVO.aspx> Acesso em: 12 jan. 2019.

BENEFÍCIO ASSISTENCIAL DE AMPARO AO IDOSO

Carla Machi Pucci

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR – Campus Curitiba – Paraná

Resumo:

A seguridade social no Estado Brasileiro compreende, segundo a Constituição Federal de 1988, a previdência social, a assistência social e a saúde. A previdência social, traz um rol de benefícios previdenciários que precedem de qualidade de segurado e carência, ou seja, um número mínimo de contribuições para a concessão de um benefício. Assim, para que um idoso se aposente pela previdência social, poderá fazê-lo desde que tenha um tempo mínimo de contribuição e 65 anos de idade se homem e 62 anos de idade se mulher. No entanto, tem-se idosos que não contribuem para a previdência social, por diversas razões, como por exemplo o trabalho informal. Nestes casos, em que os idosos não possuem contribuição e não tem direito a aposentadoria, o Estado concede, para os idosos com 65 anos ou mais e em situação de miserabilidade, o Benefício de Prestação Continuada, consagrado pela Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8.742 de 07/12/93), com a função de cumprir com um dos objetivos da Assistência Social previsto na Constituição Federal, conforme seu artigo 203, inciso V: *“a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”*. A pesquisa se faz necessária tendo em vista que a população brasileira está em tendência de envelhecimento, o que provoca políticas públicas com o intuito de garantir a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana. Embora se destaque o crescimento do total de idosos, a decomposição das projeções de evolução da população por grupos etários até 2060 revela um forte crescimento do total de idosos com 65 anos ou mais, o qual parte de cerca de 19,2 milhões, em 2018, e deve atingir a marca de cerca de 58,2 milhões em 2060, ou seja, praticamente se multiplica por 3 (conforme projeção da população do IBGE). No caso das pessoas com 80 anos ou mais, esse total deve crescer de 4,1 para 19,1 milhões entre 2018 e 2060, ou seja, praticamente será multiplicado por 5. Neste mesmo período, a população de 90 anos ou mais será multiplicada por 7 (de 0,7 para 5,1 milhões). Em razão deste fato, a reforma previdenciária pretende aumentar a idade para 70 anos para o recebimento desse benefício assistencial. Os objetivos consistem na

apresentação do benefício de prestação continuada (Benefício Assistencial ao Idoso, consagrada pela Lei Orgânica de Assistencial Social; os requisitos para a concessão deste benefício; analisar os requisitos para a concessão do Benefício conforme a jurisprudência; demonstrar qual o critério de miserabilidade adotado pela jurisprudência. O resultado final, será demonstrar que o critério de miserabilidade adotado pela lei se refere a um critério objetivo e que o Supremo Tribunal Federal, adotou mais um critério não previsto em lei, qual seja, o critério subjetivo. Os objetivos da pesquisa serão atingidos por meio de revisão legislativa, bibliográfica e jurisprudencial. O método de abordagem será hipotético-dedutivo. O método de procedimento é o comparativo.

Palavras-chave: Seguro; Benefício; Assistencial; Idoso; Miserabilidade.

A seguridade social¹ tem por objetivo proteger o indivíduo de situações como velhice, incapacidade, morte, maternidade, dentre outras e, que podem ocasionar prejuízos no provimento de suas necessidades básicas. Dentre os direitos consagrados pela seguridade social, tem-se a saúde, a assistência social e a previdência social, nos termos da Constituição Federal, artigo 194.² O seguro social é financiado pela espécie tributária contribuições sociais.³

Ressalta-se que a Constituição Federal, traz expressamente, que nenhum benefício ou serviço será concedido sem fonte de custeio total, com o objetivo de cumprir com o equilíbrio atuarial.⁴

A Previdência Social integra a seguridade social e tem por objetivo conceder aos indivíduos benefícios, os quais podem cobrir situações de doença, invalidez, morte, idade avançada, desemprego involuntário, dentre outros⁵,

1 O Direito da Seguridade Social é o conjunto de princípios, de regras e de instituições destinado a estabelecer um sistema de proteção social aos indivíduos contra contingências que impeçam de prover as suas necessidades pessoais básicas e de suas famílias, integrado por ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, visando assegurar os direitos à saúde, à previdência e à assistência social. MARTINS, Sérgio Pinto. Direito da seguridade social: custeio da seguridade social, benefícios, acidente do trabalho, assistência social, saúde. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 21p.

2 Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. (...) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18/06/2019.

3 Art. 195. A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais: (...) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18/06/2019.

4 Art. 195. (...) § 5º Nenhum benefício ou serviço da seguridade social poderá ser criado, majorado ou estendido sem a correspondente fonte de custeio total. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18/06/2019.

5 Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a: I - cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte e idade avançada; II - proteção à maternidade, especialmente à gestante; III - proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário; IV - salário-fa-

adotando-se a ideia de troca de gerações, em que as gerações futuras financiarão os benefícios dos trabalhadores atuais e, assim, sucessivamente, tratando-se de “*um pacto intergeracional*”, baseado no princípio da solidariedade e que tem um baixo custo de administrativo.⁶

Já a Assistência Social, a qual também integra a seguridade social, tem por objetivo proteger as pessoas que não conseguem garantir o seu próprio sustento, estão desamparadas, e independentemente de qualquer contribuição para com o Estado. A exigência para se alcançar os benefícios assistenciais é a necessidade de alguns escolhidos pelo texto Constitucional como em situação de vulnerabilidade⁷. A Assistência Social possui fundamento no artigo 203 da Constituição Federal: “Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.”⁸

Para dar concretude ao artigo 203 da Constituição Federal foi criada a Lei nº 8.742 de 1993 – Lei Orgânica de Assistência Social, a qual dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências⁹.

Esta lei define em seu artigo 1º a Assistência Social como “direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”¹⁰.

Ocorre que especificamente no que diz respeito aos idosos a lei, com fundamento no inciso V, do artigo 203 da Constituição Federal, cria o Benefício Assistencial de Amparo ao Idoso. Vale ressaltar, que atualmente para que o idoso tenha direito a aposentadoria, benefício previdenciário, deverá ter cumprido um tempo mínimo de contribuição e ter 65 anos de idade se homem e 62 anos de idade se mulher. Portanto, o benefício assistencial de am-

mília e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda; V - pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes, observado o disposto no § 2º. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em 18/06/2019.

6 BRAGANÇA, Kerly Huback. Direito Previdenciário. 7 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. 43 p.

7 IBRAHIM, Fábio Zambitte. Curso de Direito Previdenciário. 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora Impetus, 2014. 12 p.

8 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em 18/06/2019.

9 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

10 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

paro ao idoso, serve para aqueles que preencheram o requisito da idade, mas que não atingiram o tempo mínimo de contribuição ou nunca contribuíram para o sistema.

A Lei Orgânica de Assistência Social cria em seu artigo 20 o benefício assistencial de amparo ao idoso: “O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família”¹¹. Este benefício assistencial de amparo ao idoso foi denominado pela lei de benefício de prestação continuada e tem como característica ser personalíssimo, ou seja, somente para a pessoa que possui os requisitos e que solicitou, não passando para os dependentes, ou seja, não gera pensão por morte.

Para a concessão deste benefício o idoso ou idosa deverá possuir 65 anos e possuir o critério miserabilidade.

Para tanto, a autarquia responsável para análise destes requisitos é o INSS - Instituto Nacional de Seguro Social¹² - conforme Decreto 6.214/2007, artigo 3^o¹³, e os seis servidores públicos analisam o atingimento dos requisitos em conformidade com a previsão da lei orgânica de assistencial social. O servidor deverá analisar a composição familiar a qual integra o idoso e segundo o § 1^o, do artigo 20 da lei “para os efeitos do disposto no caput, a família é composta pelo requerente, o cônjuge ou companheiro, os pais e, na ausência de um deles, a madrasta ou o padrasto, os irmãos solteiros, os filhos e enteados solteiros e os menores tutelados, desde que vivam sob o mesmo teto”¹⁴. Deve-se analisar a composição da família do idoso que está sob o mesmo teto. Esta análise da composição familiar serve para a conclusão da miserabilidade segundo o atendimento do § 3^o “considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo”¹⁵. Portanto, miserável segundo a lei orgânica é aquele que possui uma renda que seja inferior a 1/4 do salário mínimo. O salário-mínimo brasileiro atual é de R\$ 998,00¹⁶ – novecentos e noventa e oito reais – o correspondente a € 216,1764¹⁷, o que significa que miserável para fins de concessão do benefício assistencial ao idoso é aquele em que a renda per capita seja inferior a R\$ 249,50 – duzentos e quarenta e nove reais e cinquenta centavos – o correspondente a € 54,0441¹⁸.

Ocorre que este critério objetivo de renda per capita não se mostrou o suficiente para a definição da concessão ou não do benefício frente aos plei-

11 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

12 <https://www.inss.gov.br/>. Acesso em 24/11/2019.

13 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm. Acesso em 24/11/2019.

14 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

15 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

16 <https://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm>. Acesso em 24/11/2019.

17 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 24/11/2019.

18 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 24/11/2019.

tos realizados ao poder judiciário e em resposta a utilização pelo INSS apenas do critério objetivo tem-se a o julgamento em 27/08/1998 da ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade – 1232, a qual não declarou a inconstitucionalidade do § 3º, **do artigo 20 da lei orgânica de assistência social, mas deixou claro que apenas este critério não seria o suficiente e que era necessário a análise de critérios subjetivos ao caso concreto.**¹⁹ Acertadamente o Supremo Tribunal Federal supriu uma falha da lei.

Posteriormente, as instâncias inferiores atendendo ao critério subjetivo e a decisão do STF também se posicionavam não utilizando apenas o critério objetivo, vejamos a Súmula 11 emitida pela TNU - Turma Nacional de Uniformização – a qual foi emitida em 14/04/2004 e foi cancelada em 24/04/2006: “A renda mensal, per capita, familiar, superior a ¼ (um quarto) do salário mínimo não impede a concessão do benefício assistencial previsto no art. 20, § 3º da Lei nº. 8.742 de 1993, desde que comprovada, por outros meios, a miserabilidade do postulante²⁰.”

Até que no ano de 2015, atendendo a este posicionamento do STF, foi incluído o § 11, no artigo 20, da lei orgânica de assistência social, “para concessão do benefício de que trata o caput deste artigo, poderão ser utilizados outros elementos probatórios da condição de miserabilidade do grupo familiar e da situação de vulnerabilidade, conforme regulamento²¹, alteração esta não observada pelo INSS.

Segundo ANFIP a “as despesas com os pagamentos dos benefícios assistenciais de prestação continuada da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS27, em 2018, foram alocados R\$ 55,2 bilhões, superando em R\$ 2 bilhões o realizado em 2017. Sem aumentos reais para o salário mínimo, o aumento de 3,8% corresponde ao crescimento de beneficiários principalmente resultantes do empobrecimento da população, com a diminuição da renda das famílias, com desemprego e informalidade em alta. Mais famílias do público alvo (com idosos sem aposentadoria ou com pessoas com deficiência), em 2017, estavam com renda per capita inferior a ¼ do salário mínimo. Os benefícios assistenciais e os da aposentadoria por idade urbana e rural são responsáveis pela diminuição da pobreza em idade avançada e pelo sustento de um grande número de famílias que têm nesses idosos uma importante e estável fonte de renda. Desde 2017, os beneficiários dos programas sociais vêm sendo submetidos a controles que buscam economizar recursos. Uma queixa reiterada do governo esteve associada às dificuldades de cortar os benefícios de prestação continuada. Em maior medida, pelo aspecto constitucional desse direito. Mesmo havendo um limite legal de renda máxima, de um quarto do salário mínimo per capita para que as famílias tenham acesso aos benefícios, decisões judiciais asseguram a participação desde que seja demonstrada a ne-

19 <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=385451>. Acesso em 24/11/2019.

20 <https://www.cjf.jus.br/phpdoc/virtus/listaSumulas.php>. Acesso em 24/11/2019.

21 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

cessidade, mesmo quando esse limite é marginalmente ultrapassado²².

Houve uma recente alteração no texto constitucional pela aprovação da PEC – Projeto de Emenda Constitucional – a qual foi aprovada e virou a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019²³, ocorre que no texto originário desta PEC já se objetivava alterar o benefício de prestação continuada incluindo na constituição um recebimento limitado ao valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), o critério de ¼ do salário-mínimo para a concessão, o requisito mínimo de 70 anos para a concessão. No entanto, durante a votação estas itens foram retirados e agora está em tramitação perante o Congresso Nacional a PEC - paralela - nº 133/2019²⁴, a qual até o presente momento também optou pela retirada desses pontos, e se continuar este posicionamento, o que se espera, é que o benefício assistencial de amparo ao idoso continuará cumprindo com um dos objetivos da República Federativa Brasileira, qual seja, uma sociedade mais justa, livre e solidária²⁵.

Referências

BRAGANÇA, Kerlly Huback. Direito previdenciário. 7. ed. Rio de Janeiro: **Lumen Juris**, 2011.

IBRAHIM, Fábio Zambitte. **Curso de Direito Previdenciário**. 19ª ed. Ripo de Janeiro: Editora *Impetus*, 2014.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito da seguridade social: custeio da seguridade social, benefícios, acidente do trabalho, assistência social, saúde**. 33. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18/06/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em 24/11/2019.

<https://www.inss.gov.br/>. Acesso em 24/11/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm. Acesso em 24/11/2019.

<https://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm>. Acesso em 24/11/2019.

<https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 24/11/2019.

22 <file:///C:/Users/Carla/Downloads/Ana%CC%81lise%20Seguridade%202018-r.pdf>. Acesso em 24/11/2019.

23 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm. Acesso em 24/11/2019.

24 <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8004318&ts=1574285677134&disposition=inline>. Acesso em 24/11/2019.

25 Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras forma. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24/11/2019.

<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=385451>. Acesso em 24/11/2019.

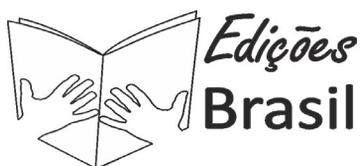
<https://www.cjf.jus.br/phpdoc/virtus/listaSumulas.php>. Acesso em 24/11/2019.

<file:///C:/Users/Carla/Downloads/Ana%CC%81lise%20Seguridade%202018-r.pdf>. Acesso em 24/11/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm. Acesso em 24/11/2019.

<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8004318&ts=1574285677134&disposition=inline>. Acesso em 24/11/2019.

Apoio Cultural:



www.edicoesbrasil.com.br
contato@edicoesbrasil.com.br



EDITORA FIBRA

www.editorafibra.com.br
contato@editorafibra.com.br



Contato: cnunes.adv@uol.com.br
[@edbrasilica](https://www.instagram.com/edbrasilica)



**ANAIS DE ARTIGOS COMPLETOS
VOLUME 7**

**IV CONGRESSO
INTERNACIONAL DE DIREITOS
HUMANOS DE COIMBRA
uma visão transdisciplinar**

www.cidhcoimbra.com



Série Simpósios do IV CIDHCoimbra 2019

ISBN 978-65-86051-09-4



9 1786586 1051094