

Anais de Artigos Completos - Volume 6 VI CIDHCoimbra 2021

Organizadores:

Vital Moreira

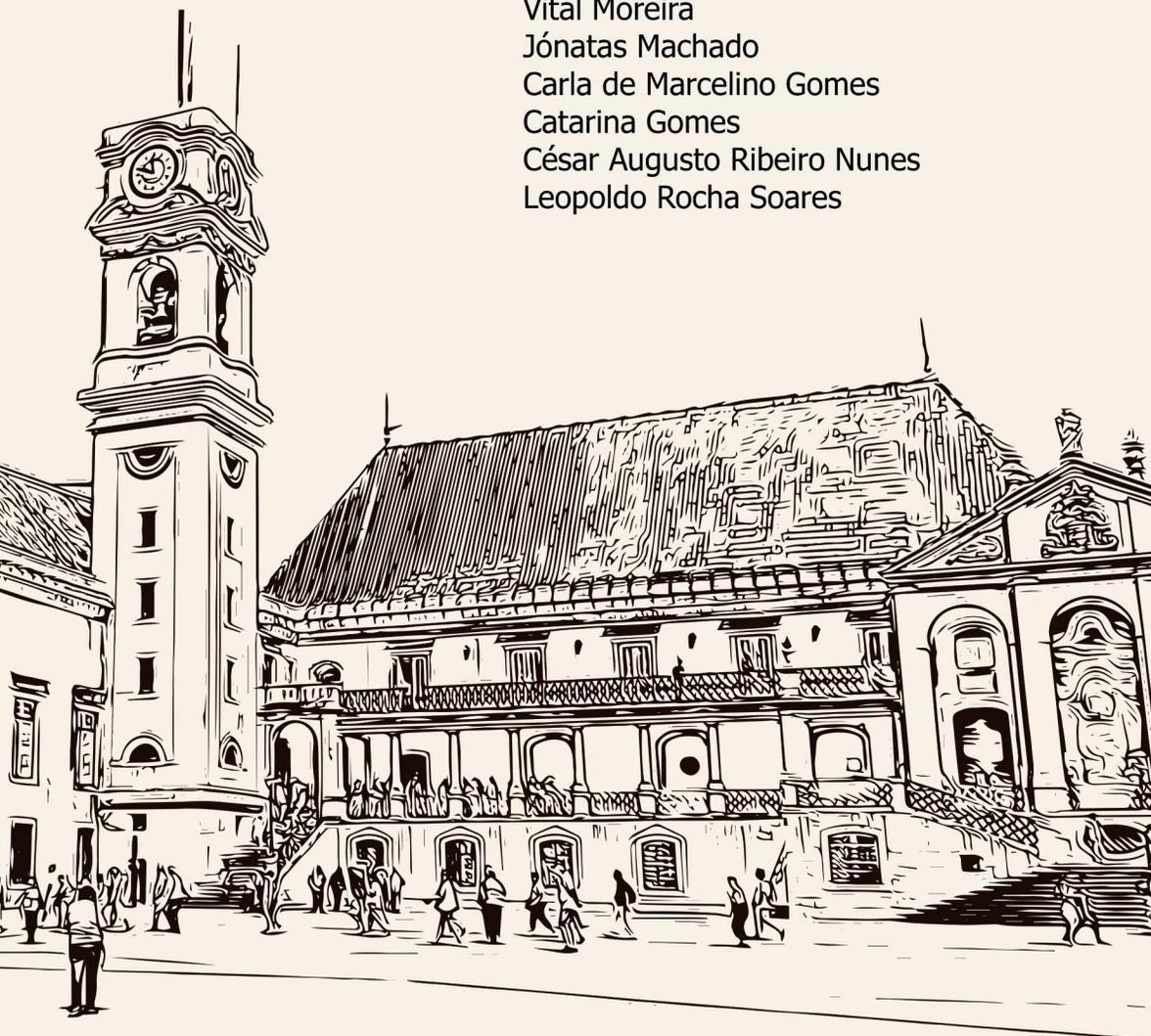
Jónatas Machado

Carla de Marcelino Gomes

Catarina Gomes

César Augusto Ribeiro Nunes

Leopoldo Rocha Soares



www.cidhcoimbra.com
ISBN 978-65-89537-21-2



VI 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 VI
CIDHCoimbra 2021
VOLUME 6**

www.cidhcoimbra.com

1ª edição

**Campinas / Jundiaí - SP - Brasil
Editora Brasílica / Edições Brasil
2022**

© Editora Brasília / Edições Brasil - 2022

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes
Capa e editoração: João J. F. Aguiar
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo
Revisão Geral: Comissão Organizadora do VI CIDHCoimbra 2021

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

Conselho Editorial Edições Brasil: João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins, Marlene Rodrigues da Silva Aguiar. Colaboradores: Valdir Baldo e Glaucia Maria Rizzati Aguiar

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610/1998. Todas as informações e perspectivas teóricas contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos/as autores/as. As figuras deste livro foram produzidas pelos/as autores/as, sendo exclusivamente responsáveis por elas. As opiniões expressas pelos/as autores/as são de sua exclusiva responsabilidade e não representam as opiniões dos/as respectivos/as organizadores/as, quando os/as houve, sendo certo que o IGC/CDH, o INPPDH, as instituições parceiras do Congresso, assim como as Comissões Científica e Organizadora não são oneradas, coletiva ou individualmente, pelos conteúdos dos trabalhos publicados.

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 editoração 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 editoração, 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 entre estas e os responsáveis pela produção da obra. As Editoras, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que os conteúdos resultarão no esperado pelo leitor. Caso seja necessário, as editoras disponibilizarão erratas em seus sites.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N9221a Nunes, César Augusto R.

Anais de Artigos Completos do VI CIDHCoimbra 2021 - Volume 6 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas / Jundiaí: Editora Brasília / Edições Brasil, 2022.

445 p. Série Simpósios do VI CIDHCoimbra 2021

Inclui Bibliografia

ISBNs: 978-65-89537-21-2 / 978-65-86051-74-2

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / Edição eletrônica
contato@edbrasilica.com.br / contato@edicoesbrasil.com.br

VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DE COIMBRA: uma visão transdisciplinar

12 a 14 de Outubro de 2021 – Coimbra/Portugal

www.cidhcoimbra.com

VOLUME 6 - Composição dos Simpósios:

<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 52</p> <p style="text-align: center;">DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS VULNERÁVEIS: DESAFIOS EM TEMPOS DE COVID1</p> <p>Coordenadores: Thayara Castelo Branco e Claudio Alberto Gabriel Guimarães</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 54</p> <p style="text-align: center;">DIREITOS HUMANOS, ARTE E LITERATURA</p> <p>Coordenadores: Edna Raquel Hogemann e Thiago Serrano Pinheiro de Souza</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 55</p> <p style="text-align: center;">A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE JUSTIÇA PARA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS</p> <p>Coordenadores: José Henrique Rodrigues Torres e Bruno Martinelli Scignoli</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 56</p> <p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, PRÁTICAS CURRICULARES, PROJETOS NÃO-FORMAIS E DIDÁTICAS INOVADORAS</p> <p>Coordenadores: Cesar Aparecido Nunes e Antonio Gomes Ferreira</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 57</p> <p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIAS DO ESPORTE, PRÁTICAS ESCOLARES E DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CULTURAL, ÉTICA DESPORTIVA, PROJETOS ANTIRRACISTAS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A DIVERSIDADE</p> <p>Coordenadores: Cesar Adriano Ribeiro Nunes e Lucas Portilho Nicoletti</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 60</p> <p style="text-align: center;">A FRAGILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO</p> <p>Coordenadores: João Virgílio Tagliavini e Plínio Antônio Britto Gentil</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 61</p> <p style="text-align: center;">ARTES DA CENA, CORPOREIDADES E DIREITOS HUMANOS</p> <p>Coordenadores: Mariana Baruco Machado Andraus e Pedro Henrique Corrêa Guimares</p>
<p style="text-align: center;">Simpósio n.º. 62</p> <p style="text-align: center;">ARTE E DIREITO: SABERES ANCESTRAIS E CONSTRUÇÕES NARRATIVAS DO SENTIDO</p> <p>Coordenadores: Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega e Ana Maria R. Costas (Ana Terra)</p>

Simpósio n.º. 63

DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenadores: Maria Cristiani Gonçalves Silva e Helena de Assis Mota

Simpósio n.º. 64

DIREITO À EDUCAÇÃO NOS BLOCOS ECONÔMICOS: CIDADANIA,
EQUIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Coordenadores: Maurinice Wenceslau e Fabiany de Cássia Tavares Silva

Simpósio n.º. 65

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Coordenadores: Miguel Costa e Anita Levine

ISBN: 978-65-89537-21-2

COMISSÃO CIENTÍFICA DO VI CIDHCOIMBRA 2021:

Membros Titulares:

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

Membros Convidados:

Prof. Doutor César Aparecido Nunes, Profa. Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuin, Prof. Doutor Rafael Mario Iorio Filho, Mestre Alexandre Sanches Cunha, Mestre Orquídea Massarongo-Jona.

SUMÁRIO

Impactos da Covid-19 no Estado do Espírito Santo: violência doméstica contra mulheres	11
Anna Júlia Henrique Lyra Coelho	
Democracia e Direitos Humanos: uma atuação por meio da cidadania participativa em prol do mínimo existencial.....	24
Gabriela Soldano Garcez e Renata Soares Bonavides	
A Vulnerabilidade do Idoso Diante do Distanciamento Social em Decorência da Covid-19 no Brasil	36
Carolina Piovesan Alfier	
Apontamentos Sobre a Solidariedade no Estado Brasileiro e o Benefício Assistencial de Auxílio Emergencial Frente ao Coronavírus (Covid-19).....	49
Carla Machi Pucci e Eduardo Iwamoto	
Da Hierarquização de Capitais nos/dos Discursos Político-Curriculares.....	64
Letícia Dias de Lima e Fabiany de Cássia Tavares Silva	
No Réis da Página: quando a iluminação sombreia o texto. uma mirada com Calvo González.....	72
Marcelo Elias Naschenweng	
O Direito à Honra e à Reputação nos Tratados de Direito Internacional e na Literatura de Dante Alighieri	87
Ana Flávia Gonzalez Ferreira	
A Formação Jurídica Acrítica em Direitos Humanos: entre “disciplinas” e “doutrinas”	98
Marina Caldeira Ladeira	
Igualdade ou Barbárie.....	112
Suely Filippetto	
A Educação em Direitos Humanos nas Faculdades de Direito de Campinas/SP: um estudo de caso dos percursos formativos e dos planos de ensino das IES	120
Bárbara Manganote	
Educação Humanizadora e Ensino de Língua Portuguesa: olhar freiriano em tempo de crise	134
Rosana Helena Nunes	

Direitos Humanos, Educação e História: a superação da representação ideológica senso-comum e as possibilidade de reconceitualização democrática e educacional...147	
Stephanie Malu Marques Cisz	
A Educação em Direitos Humanos na Formação dos Profissionais da Medicina e a Efetividade da Dignidade da Pessoa Humana.....160	
Regina Vera Villas Bôas e Flávia Soares de Sá Neves	
O Holocausto Como Tema Gerador nas Práticas Pedagógicas da Educação em Direitos Humanos172	
Luzilete Falavinha Ramos e Maurício Fagundes	
Programa de Educação Integral no Estado do Espírito Santo: indicadores e perspectivas.....184	
Luiza Gava Andréza e Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro	
Formação Continuada de Professores em Meio a Pandemia no Brasil: resgatando a obra de Carolina Maria de Jesus para uma educação antirracista196	
Silmar Leila dos Santos	
El Derecho a La Práctica Deportiva Para Personas Con Discapacidad.....205	
Raimundo Castaño Calle e Fernando González Alonso	
Educação Como Emancipação Humana: o combate à narrativa meritocrática diante da concepção de Justiça Social e fiscal em Piketty.....215	
Marciano Buffon e Gabriela Telles	
As Afasias e os Afásicos na Criação Artística: da cena do Centro de Convivência de Afásicos (CCA/IEL/Unicamp) à cena performativa contemporânea228	
Juliana Pablos Calligaris	
A Liberdade de Expressão e a Dança.....243	
Milena de Paula Faria Guimarães	
Pedagogias da Dança e a Prática dos Direitos Humanos: algumas contribuições encarnadas253	
Ana Maria Rodriguez Costas	
“Viva a Sociedade Alternativa!” Relatos de uma Experiência Emancipatória no Interior do Brasil.....267	
Ísis Lôbo de Oliveira e João da Cruz Gonçalves Neto	
Videoperformance e Acessibilidades Poéticas: Contribuições no Campo do Artivismo.....281	
Daniella Forchetti	

A Arte da Luta: Naturezas, Culturas, Territórios e Modos de Vida Tradicionais no Vale do Ribeira	289
Andrew Toshio Hayama	
Da Quilombagem aos Quilombos Contemporâneos: as Reticências do Escravismo Colonial no Brasil na Narrativa Literária de <i>o Torto Arado</i>	299
Andréa Gonçalves Silva e José do Carmo Alves Siqueira	
A Naturalização dos Casos de Violência Contra a Mulher em Expressões Artísticas: a subnotificação dos Casos em Tempos de Pandemia.....	313
Lucyana Ruth e Gisele Alves	
Direitos Humanos, Movimento Ambientalista e Princípios ESG no IFSULDEMINAS: Acerca das Possibilidades de Transformação Social Efetiva.....	326
Albina Santos Costa	
Educação Como Instrumento de Enfrentamento a Violência de Gênero.....	335
José Antonio Toledo de Castro	
Direito à Educação nas Constituições Vigentes dos Países Membros do Mercosul.. ..	348
Maicon Guiland Veiga	
O Novo Constitucionalismo Latino-Americano: um olhar diferenciado sobre as fontes processuais trabalhistas	357
Aline Vasques Castro e Dorinethe dos Santos Bentes	
Causas da Indisciplina Escolar.....	371
Jacira Medeiros de Camelo	
Concepção Bancária de Educação: efeitos na formação dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem	382
Rosiomar Santos Pessoa	
Direitos Humanos, Direitos Culturais e Educação Superior: um diálogo intercultural	396
Angelina Accetta Rojas e Adriana Pires Arezzo	
Direito e Educação, Direito à Educação: a garantia do direito à educação como corolário da dignidade da pessoa humana.....	409
Sylvia Cristina Toledo Gouveia	
Contextos e Conteúdos Discursivos das Conferências Internacionais de Educação da Unesco de 1990-1996: reflexões sobre as interfaces entre educação e Direitos Humanos para o século XXI.....	422
Elisabete Cruvello	

A Importância de uma Educação Decolonial para a Garantia de Direitos Humanos: uma reflexão entre Paulo Freire e Bell Hooks contra o Projeto Escola Sem Partido e o Modelo Educativo Tecnicista433

Nicolle Lima Nogueira

IMPACTOS DA COVID-19 NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHERES

Impacts of COVID-19 in the state of Espírito Santo: domestic violence against woman

Anna Júlia Henrique Lyra Coelho

Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo/ES. Contato: anna.coelho@edu.ufes.br

Resumo:

O presente trabalho busca compreender os impactos que as diligências de contenção comunitária, necessárias para conter o avanço da COVID-19, suscitam enquanto estressores nos índices de violência doméstica, tendo como referência o estado do Espírito Santo. Há vários exemplos trazidos pela literatura que contribuem para o aditamento das agressões nos lares nessa época, entre eles o prolongamento da coexistência forçada entre a vítima e o agressor, cada vez menos ‘eventual’, o esgotamento emocional provocado por incertezas econômicas e o abuso no consumo de drogas lícitas e ilícitas. Também entrou em voga a problemática da subnotificação dos casos, que se tornou crítica durante esse período. Todo esse contexto exige medidas conscientes, por isso, a pesquisa apresentou providências ministradas no sentido de converter a redução no número de denúncias e amparar as mulheres que se encontram em situação de violência. A metodologia que integra o presente projeto possui caráter qualitativo e combina a modalidade de pesquisa bibliográfica com a documental.

Palavras-chave: COVID-19; Espírito Santo; Isolamento social; Mulheres; Violência doméstica.

Introdução

Detectado na China no final de 2019, o coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela doença COVID-19, destaca-se por seu alto grau de contágio, precursor de seu alastramento geográfico intercontinental que impeliu a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar pandemia em 11 de março de 2020 (AMORIM et. al., 2020). Representando um dos maiores desafios sanitários em proporção mundial já vistos, agravado pela dificuldade de produzir vacinas efetivas, para tentar conter sua proliferação restam intervenções não

farmacêuticas (AMORIM et. al, 2020). As autoridades sanitárias internacionais confluíram na implantação de três grandes estratégias: apoio econômico aos cidadãos, ampliação da capacidade de atendimento dos serviços de saúde e recomendação do distanciamento social (IPEA, 2020a).

Lançando um olhar sobre a realidade brasileira, a recomendação geral tem sido de que, excetuado funcionários de setores fundamentais, todos perpetuem o distanciamento social, permanecendo em suas casas e saindo apenas em casos inevitáveis (AMORIM et. al, 2020). Aos poucos, visando sustentar esse recolhimento, foram instauradas diligências de contenção comunitária que se estendem desde o cancelamento de eventos até a suspensão de serviços, com o fechamento de escolas, comércio e setores públicos não essenciais (IPEA, 2020a).

Por se tratar de medida emergencial, a quarentena não deveria se prolongar no tempo, pois são conhecidos seus efeitos prejudiciais em longo prazo pela literatura mais ampla acerca do confinamento (IPEA, 2020a). Ao incidir sobre diferentes setores sociais, as medidas públicas provocam impactos distintos, sendo necessárias políticas de amparo aos segmentos sociais marginalizados e vulneráveis contra as complicações que esses projetos engendram durante esse período (IPEA, 2020a). Entre essas complicações, situam-se os contratemplos na vida de inúmeras mulheres que estão, ou poderão vir a estar submetidas a uma situação de violência doméstica (WHO, 2020b).

Conforme as disposições do artigo 5º da lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha: “Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006).

Há vários exemplos trazidos pela literatura que contribuem para o aditamento das agressões nos lares nessa época, entre eles o contato mais assíduo e intenso entre a vítima e seu agressor, estresses adicionais resultantes de potenciais perdas econômicas e o fato do isolamento frear as interações sociais entre os indivíduos que não compartilham a mesma residência, impedindo as vítimas de contatar pessoas que possam estimulá-las a tomar uma atitude para escapar de possíveis abusos (WHO, 2020b). Todo esse contexto exige medidas conscientes, não se pode negar a premência do distanciamento social em tempos de pandemia, portanto, faz-se vital adaptar e reforçar as estratégias já existentes de proteção aos direitos e ao bem-estar das mulheres (WHO, 2020b).

Nesse sentido, o presente estudo busca compreender os impactos sociais das restrições de movimento citadas, enquanto estressores dos índices de violência doméstica, tendo como referência o estado do Espírito Santo, cujo governo estabeleceu, em 17 de março de 2020, o Decreto Estadual nº 4.599-R, determinando medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (ESPÍRITO SANTO, 2020b). Para todos os efeitos, as expressões “distanciamento” e “isolamento social” serão utiliza-

das, no presente, como sinônimos, dado o seu uso indistinto por uma série de organismos em seus respectivos documentos.

1. Método

A metodologia que integra o presente estudo possui caráter qualitativo e combina a modalidade de pesquisa bibliográfica com a documental, cuja diferença reside na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica, constituída, sobretudo, por livros, artigos científicos e publicações periódicas em jornais, desenvolve-se com assento em material previamente elaborado capaz de demonstrar a percepção de diferentes autores sobre o assunto (GIL, 2002). Sob outra perspectiva, estudos com caráter documental compreendem:

[...] de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2002, p. 46).

Fundamentando-se no manual metodológico de Antônio Carlos Gil (2002), a condução da pesquisa dividiu-se em sete momentos: (i) escolha do tema; (ii) formulação do problema; (iii) sondagem documental e bibliográfica; (iv) aplicação de critérios de inclusão e exclusão para a seleção do material de fato; (v) elaboração do plano de assunto apoiado em categorias; (vi) análise dos estudos a partir da leitura do material; (vii) redação do texto organizando o assunto de maneira lógica.

Uma vez definido o tema central do estudo, qual seja o aumento da violência doméstica contra as mulheres no contexto de COVID-19, definiu-se como questões norteadoras: “quais fatores contribuem para a dilatação da violência doméstica em tempos de pandemia?”; “está havendo subnotificação dos casos?”; “quais políticas estão sendo implementadas para reverter esse cenário?”. Nesse sentido, escolheu-se trabalhar o problema das causas da dilatação dessa violência à luz das estatísticas advindas do território do estado do Espírito Santo, circunscrevendo melhor o território a ser explorado.

Em seguida, procedeu-se a um levantamento bibliográfico e documental que serviu de arcabouço e estruturou a pesquisa. A sondagem priorizou o material elaborado por entidades reconhecidas, por isso, a coleta de dados se deu nos sites dos seguintes organismos: (i) World Health Organization (WHO), em português Organização Mundial da Saúde (OMS); (ii) Organização das Nações Unidas (ONU); (iii) Fórum Brasileiro de Segurança Pública; (iv) Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); (v) Instituto de Pesquisa Econômica Apli-

cada. Ademais, o portal do Governo Federal também foi explorado.

Selecionou-se para análise apenas o material que possuía versão completa e estava escrito em português ou inglês. Outro critério adotado para delimitar a pesquisa e minimizar o viés estudado incluiu eleger a literatura técnico-científica e ensaios que tratam estritamente do tema da violência contra a mulher, rejeitando o material que englobava somente outra categoria de vítimas, como idosos, crianças e deficientes. Deu-se preferência para os trabalhos que estudam esse fenômeno em época de pandemia.

Considerando que a pesquisa canalizou seus esforços o fenômeno em questão no estado do Espírito Santo, reuniu-se dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, pela Defensoria Pública e pela Secretaria de Estado de Segurança Pública, a respeito da violência contra a mulher após o início da pandemia. Com relação às reportagens, foram utilizados os mesmos critérios de exclusão e inclusão mencionados, acrescentando um olhar mais criterioso no que tange à localização das notícias, optando por aquelas providas do estado citado, em plataformas como: G1 e A GAZETA.

Para mais, foram analisados dispositivos legislativos que abordavam a temática da violência contra a mulher, sendo também acolhida a literatura científica recomendada pela orientadora.

Após a coleta do material, no intuito de traçar conclusões e dados comparativos, esse material foi analisado com o apoio da literatura feminista, circundando obras de Angela Davis, Heleieth Saffioti e Marilena Chauí, para que, por meio de uma análise que diagnostica e compara os dados, possa se compreender os eventos em tempo real e, desse modo, rastrear explicações que vinculam o distanciamento social ao agravamento das agressões femininas. Logrando um entendimento profundo sobre o assunto, foi possível fomentar reflexões acerca dos resultados e da necessidade de laboração de novas pesquisas. Com isso, concluiu-se a última etapa da pesquisa, onde se redigiu o texto por completo.

2. Discussão

É significativa a definição de violência concebida por Marilena Chauí (1994, p. 18) que a estabelece como sendo: “Uma manifestação de uma relação de força com fins de dominação, exploração e opressão que se efetiva em meio às relações sociais assimétricas dimensionadas no âmbito das classes sociais e das relações interpessoais”.

Ao transpassar esse olhar para questões relativas à violência doméstica e familiar contra a mulher, compreende-se que a distribuição de poder nos núcleos familiares é fator decisivo para se determinar o rumo das condutas violentas, bem como quem são as vítimas mais frequentes (JESUS, 2014). Conforme preceitua Damásio de Jesus (2014, p. 8): “Entende-se por e por violência familiar, intrafamiliar ou doméstica toda ação ou omissão cometida no seio de uma família por um de seus membros, ameaçando a vida, a in-

tegridade física ou psíquica, incluindo a liberdade, causando sérios danos ao desenvolvimento de sua personalidade”.

A violência doméstica e familiar contra a mulher é tutelada pela lei N.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), que cria mecanismos para coibir e preveni-la (BRASIL, 2006). No combate, também entra em ação a Lei No 10.714/03, que autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico encarregado a atender queixas de violência contra a mulher, criando, então o Disque 180 - Central de Atendimento à Mulher (BRASIL, 2003).

Projetando um olhar para a realidade brasileira, nos deparamos com estatísticas alarmantes no que tange à violência contra a mulher (BRASIL, 2020b). Em 2019, o Ministério da Saúde registrou 145 mil casos, indicando que uma a cada quatro mulheres foi vítima dessa espécie penal (BRASIL, 2020b). Totalizou-se 1.310 homicídios frutos de violência doméstica, caracterizando feminicídio (BRASIL, 2020b). De acordo com as informações do Mapa da Violência de 2015, o Brasil completou uma média de 4,8 assassinatos a cada 100 mil mulheres, o que corresponde a uma média 2,4 vezes maior que a verificada em um ranking de 83 nações (BRASIL, 2020b).

A violência é um fenômeno social complexo e multifatorial que tende a ser agravado por situações como a atual pandemia (BRASIL, 2020d). Dada a heterogeneidade da população brasileira, é de se esperar que os reflexos das políticas públicas afetem de maneira desigual os segmentos sociais (IPEA, 2020a). Isto posto, o confinamento a longo prazo suscita uma série de efeitos secundários indesejados, dentre os quais está o aumento nos índices de violência doméstica e familiar contra mulheres (BRASIL, 2020d). Essa proposição não é simples, pois, como bem leciona Angela Davis (2017) não é possível compreender a verdadeira natureza das agressões sem situá-las em seus contextos sociopolíticos mais amplos.

De acordo com as Nações Unidas, no período permeado pelas determinações de afastamento social, as mulheres se situam entre os cinco grupos mais vulneráveis às violências (BRASIL, 2020b). O documento desenvolvido pela ONU Mulheres (2020) alerta sobre a situação das mulheres durante a pandemia, atestando que cenários emergenciais, como o atual, aumentam os riscos dessa modalidade de agressão.

Para reforçar esse argumento, dados liberados pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), juntamente com a Central de Atendimento à Mulher, evidenciam um aumento de 18% nas denúncias em apenas 12 dias de quarentena (BRASIL, 2020a). Com menos de um mês desde a instauração das medidas de isolamento social, a Justiça do Rio de Janeiro informou um aumento de 50% nos casos de violência doméstica (BRASIL, 2020a). Maria Cristiana Ziouva, Coordenadora do Movimento Permanente de Combate à Violência Doméstica do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), relata: “Estamos recebendo informações dos tribunais de Justiça de todo o país. Os casos de violência doméstica e de feminicídio aumentaram significativamente nesse período de isolamento” (BRASIL, 2020e).

Contudo, antes de lançar uma avaliação sobre essa temática, é preciso entender quais são os motivos propulsores desse fenômeno. Em primeira análise, importa notar que os efeitos econômicos da pandemia repercutem no comportamento masculino, pois, como bem explica Heleieth Saffioti (2004, p. 84): “O papel de provedor das necessidades materiais da família é, sem dúvida, o mais definidor da masculinidade. Perdido este status, o homem se sente atingido em sua própria virilidade, assistindo à subversão da hierarquia doméstica. Talvez seja esta sua mais importante experiência de impotência”. Nesse contexto, as práticas violentas surgem como uma espécie de compensação à iminente contração financeira vivenciada, precursora do sentimento de impotência masculina (IPEA, 2020b).

Estresses adicionais gerados por perdas econômicas e preocupações com a subsistência condicionam o aumento do estresse e da ansiedade nos indivíduos, contribuindo para comportamentos violentos (BRASIL, 2020e). Analisando o lado feminino, a redução da atividade econômica afetou fatalmente a vida de inúmeras trabalhadoras, principalmente as que realizavam serviços informais que, com a perda do sustento, se tornaram mais suscetíveis a abusos econômicos (OMS, 2020b).

Paralelamente, a delimitação do espaço de circulação proporciona o convívio constante com agressores que podem se aproveitar das restrições impostas pela COVID-19 para reforçar o controle sobre as parceiras (OMS, 2020b). Nesse ponto, cumpre destacar que esse tipo de violência se processa, majoritariamente, no interior do domicílio, configurando um processo de territorialização do domínio, no qual, nas palavras de Heleieth Saffioti (2004, p. 72): “Estabelecido o domínio de um território, o chefe, via de regra um homem, passa a reinar quase incondicionalmente sobre seus demais ocupantes”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020b) apontou para a possibilidade de os autores do abuso restringirem o acesso a itens básicos, como o álcool em gel, bem como disseminarem informações falsas sobre a doença, de modo a estigmatizar as parceiras. Ademais, utiliza-se da exigência de confinamento para conter a comunicação da mulher, limitando o acesso a informações e recursos críticos, de modo a dificultar o encontro com possíveis redes de apoio (OMS, 2020a). Desse ângulo, o confinamento, além de fazer com que as mulheres sejam mais vigiadas, impede o contato socioafetivo com amigos, familiares e pessoas que poderiam perceber seu sofrimento e encorajá-las a fazer uma denúncia (OMS, 2020a).

A ministra Damara Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, aponta a coexistência forçada como o principal estressor dos índices de violência doméstica, haja vista que uma das características mais marcantes desse tipo penal é o fato de ocorrer principalmente entre indivíduos com relacionamentos íntimos, em especial na mesma residência (BRASIL, 2020e). A pesquisa “Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher”, realizada em 2019 pelo instituto DataSenado aliado ao Observatório da Mulher contra Violência, apontou que 78% das agressões contra mulheres em

ambiente doméstico foram perpetradas por maridos, companheiros ou namorados (BRASIL, 2020e). Sob essa ótica, tornou-se comum que o termo violência conjugal fosse visto como um sinônimo de violência contra a mulher ou violência doméstica (SAFFIOTI, 2002).

Esquivar-se da situação de violência torna-se ainda mais difícil devido à suspensão ou redução dos serviços dos órgãos públicos, que também adotaram medidas restritivas frente à pandemia (BRASIL, 2020d). Esse cenário traz a impressão de que o acesso às instituições de proteção social está limitado, desestimulando ainda mais a procura por proteção ou auxílio (BRASIL, 2020d).

O aumento do tempo de convívio com a prole também é um possível propulsor de atritos, tem-se que: “a dinâmica das famílias com crianças e adolescentes tem exigido um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos” (MARQUES et. al, 2020, p. 3). Essa nova condição também pode afetar o comportamento das crianças que, devido à falta de interação social, ficam mais impacientes e irritadas, contribuindo para a exaustão parental (MARQUES et. al, 2020). Por fim, outro fator citado como um propulsor da violência conjugal diz respeito ao abuso no consumo de drogas lícitas e ilícitas que reduz a capacidade de contenção dos próprios atos (BRASIL, 2020d).

Nessa perspectiva, o regime de isolamento cria um cenário favorável para situações de violência, agravando o estado de vulnerabilidade de inúmeras mulheres no ambiente doméstico. Além do aumento dos casos de violência contra a mulher, outro fator preocupante tem sido a subnotificação das ocorrências (FÓRUM, 2020). A diminuição das denúncias se deve, sobretudo, pelo convívio mais intenso com o agressor, que tende a ampliar a vigilância sobre os membros da residência, atrapalhando a busca por ajuda (ESPÍRITO SANTO; 2020).

Ganha estruturação real, assim, as questões relativas ao silenciamento do sofrimento, apontadas por David B. Morris (1996, p. 28)

Suffering tends to make people inarticulate, and in this sense the voicelessness of suffering often resembles the quiet retreat of people who live with chronic pain, who discover that months or years of unremedied complaint finally exhaust care-givers and even family. Such patients withdraw into an uncommunicative isolation, constructed in response to an environment where effective help and concern have all but vanished (MORRIS, 1996, p. 28).

Segundo informações disponibilizadas na Cartilha Orientações para realização do atendimento não-presencial às mulheres em situação de violência durante o período de isolamento social, elaborada pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Espírito Santo (2020):

No Brasil, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MM-FDH) informou que entre os dias 17 e 25 de março houve, em comparação aos primeiros 15 dias do mesmo mês, um aumento de 9% de ligações para o 180, com denúncias de casos de violência contra a mulher. Por outro lado, a realidade capixaba indica redução do número de denúncias. Segundo a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP), através da Gerência de Proteção à Mulher, no mês de abril houve uma redução de 8,4% em relação ao mês de março, de registro de ocorrências nas Delegacias das Mulheres. (ESPÍRITO SANTO; 2020b, p. 9)

Entre o primeiro e o nono mês do ano de 2020, foram registrados 10.691 boletins de ocorrência nas delegacias especializadas de atendimento à mulher no estado do Espírito Santo, representando 1.177 denúncias a menos comparando com o mesmo período em 2019 (A GAZETA, 2020). Com efeito, notou-se também a redução no número de medidas protetivas expedidas, que de 6.270 em 2019, caiu para 5.936 em 2020 (A GAZETA, 2020).

Engana-se, porém, quem julgar que a aparente redução no número de registros de agressões contra mulheres significa queda na quantidade de casos (A GAZETA, 2020). Entre os meses de janeiro e junho de 2020, a Defensoria Pública do Espírito Santo (DPES) registrou um acréscimo de 21% no atendimento à mulher em situação de violência, contrapondo com o mesmo período em 2019 (ESPÍRITO SANTO, 2020a). Para mais, o Centro de Referência e Atendimento à Mulher, na Casa do Cidadão, em Vitória, registrou mais de 400 denúncias dessa espécie (G1 Espírito Santo; 2020). A coordenadora de Promoção e Defesa dos Direitos das Mulheres, Maria Gabriela Agapito, atendeu para o fato de que apesar do aumento no dos atendimentos notificados pela Defensoria Pública, ainda há uma crítica subnotificação dos casos (ESPÍRITO SANTO, 2020a).

Uma pesquisa realizada pelo Fórum de Segurança Pública (2020) em parceria com a empresa de análise de dados e redes sociais Decode trouxe evidências digitais de que a quantidade de denúncias não faz jus à realidade. Para tal foi feita uma inspeção no Twitter sobre postagens envolvendo relatos de brigas de casais vizinhos, expondo a violência pelo olhar daqueles que não tem contato íntimo com a vítima (FÓRUM, 2020). De fevereiro a abril, foram coletadas cerca de 52 mil publicações trazendo indícios de briga entre casais, das quais 5.583 indicavam a ocorrência de agressões contra a mulher (FÓRUM, 2020). Os dados digitais evidenciam, entre os meses apontados, um crescimento de 431% no número de relatos sobre brigas de casais com indícios de violência doméstica, o que ratifica a noção de que as medidas de isolamento social podem estar propiciando o agravamento desse tipo de episódio (FÓRUM, 2020).

Esse retrato preocupante da realidade brasileira evidencia que crises sanitárias e humanitárias majoram os conflitos sociais onde os indivíduos mais vulneráveis acabam prejudicados. Partindo do art. 226, § 8º, da Constituição

Federal, o Estado tem o dever de assegurar a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (BRASIL, 1988). É necessário, portanto, promover ações que realmente ajudem a melhorar essa realidade.

No contexto nacional, a datar de março de 2020, com o envio do Ofício-Circular nº 1/2020/DEV/SNPM/ MMFDH, notou-se uma mobilização em prol dessa causa (IPEA, 2020b). Tal documento incentiva a manutenção dos serviços da rede de atendimento, prestando atenção nas recomendações do Ministério da Saúde; a realização de campanhas de sensibilização para a comunidade, com foco nos vizinhos, acerca da primordialidade de se denunciar a violência doméstica contra as mulheres; a implementação de comitês de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres no contexto da COVID19 em Estados, Distrito Federal e Municípios; a concentração de esforços para aumentar a capacidade da rede de realizar atendimento virtual às mulheres em situação de violência, e uma série de outras medidas relevantes (BRASIL, 2020c).

Ainda no mês de março, ocorreu a propositura do Projeto de lei 1267/2020, almejando alterar a lei 10.714/2003, de modo a estender seu alcance, ampliando a divulgação do Disque 180 enquanto perdurar a pandemia (BRASIL, 2020a). Assim, toda informação exteriorizada por meio dos serviços de radiodifusão de sons, programação audiovisual, notícias divulgadas na internet em portais, sejam de acesso gratuito ou serviço de acesso condicionado, sobre episódios de violência contra a mulher deverão incluir uma menção expressa ao Disque 180, fortalecendo a disseminação dos recursos existentes para combater essa violência (BRASIL, 2020a). Também é digno de nota o trâmite do projeto de lei 1368/2020, que sustenta mecanismos de combate e prevenção à violência doméstica, tal como a obrigatoriedade de ofertar atendimento presencial à mulher em situação de violência nas Delegacias Especializadas em Atendimento à Mulher (DEAM) ou nos órgãos designados para este fim (BRASIL, 2020b).

Em abril de 2020, o governo federal, junto com o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) e o Ministério da Cidadania, promoveu a campanha para conscientização e enfrentamento à violência doméstica (IPEA, 2020b). Em maio do mesmo ano, na reunião “Mulher, violência doméstica e Covid-19”, a Comissão Externa de Ações contra o Coronavírus da Câmara dos Deputados divulgou os planejamentos para a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres enfrentar essa situação (IPEA, 2020b).

Visando facilitar o acesso das mulheres isoladas aos serviços de atendimento e, assim, reduzir a subnotificação dos casos, procedeu-se à manutenção dos serviços, com sua respectiva adaptação ao ambiente virtual (IPEA, 2020b). A Defensoria Pública do Espírito Santo se mobilizou no sentido de instaurar um canal virtual para a solicitação de medidas protetivas de urgência (ESPÍRITO SANTO, 2020a). O MMFDH elaborou o aplicativo “Direitos Humanos Brasil”, disponível para Android e IOS, onde as denúncias podem

ser realizadas de modo anônimo via chat direito com um atendente devidamente capacitado ou mediante video-chamada (GOVERNO FEDERAL, 2020a). Também poderão ser acessados canais de atendimento da página da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH)¹, que disponibiliza assistência por chat e com acessibilidade para a Língua Brasileira de Sinais (GOVERNO FEDERAL, 2020b).

Outra estratégia utilizada foi a montagem de cartilhas para divulgar serviços e informes (IPEA, 2020b). O governo capixaba elaborou esses materiais visando orientar as mulheres a reconhecer episódios de violência e agir frente a essas situações, além de divulgar canais de atendimento via sites, aplicativos e números telefônicos (IPEA, 2020b). O referido governo ainda direcionou esforços para mitigar os impactos econômicos na vida dessas mulheres, distribuindo cestas básicas para aquelas em situação de pobreza atendidas pela rede de enfrentamento à violência doméstica (IPEA, 2020b).

Em suma, em meio à miríade de efeitos provocados pela alteração radical de comportamentos necessária para a contenção do coronavírus, há diversas preocupações acerca das necessidades e experiências de vítimas de violência doméstica (BRADBURY-JONES; ISHAM, 2020). Demonstra-se, assim, o surgimento de um infeliz paradoxo no que diz respeito a ficar em segurança na insegurança dentro de casa, sendo imprescindível disseminar uma consciência crítica quanto a esse fenômeno (BRADBURY-JONES; ISHAM, 2020).

Considerações finais

É determinante, então, perceber que a violência contra a mulher, especialmente no ambiente familiar, está relacionada a inúmeros fatores que podem ser agravados durante a pandemia. Malgrado a quarentena ser uma medida profilática fundamental para conter a COVID-19, as restrições do isolamento têm acarretado uma série de consequências negativas. O convívio ininterrupto com o agressor dificulta a busca por ajuda, o que explica a aparente redução dos índices de violência em determinados estados. Nessa lógica, a diminuição no número de registros de agressões contra mulheres não significa queda na quantidade de casos. O estado do Espírito Santo não foge dessa lógica: há evidências que a quantidade de denúncias não faz jus à realidade. Como visto, enquanto a Secretaria de Estado de Segurança Pública registrou uma redução no número de boletins de ocorrência, o número de homicídios se expandiu junto com a demanda nos centros de atendimento à mulher. Todo esse contexto exige medidas conscientes, sendo imprescindível que haja uma concentração objetiva em diretrizes que formulem mudanças no sentido de converter essa crítica subnotificação e amparar essas mulheres que se encontram em situação de violência.

¹ Disponível no endereço: ouvidoria.mdh.gov.br

Referências

AMORIM, Virgínia Cordeiro; GUIMARÃES, Thais M. Monteiro; ALMEIDA, João Aristides T. de; VANDERLON, Yan; ABDALA, Miguel. Promoção de isolamento social na pandemia de Covid-19: considerações da análise comportamental da cultura. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 16, n. 1, jun. 2020. ISSN 2526-6551. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/8886/6302>>. Acesso em: 16 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v16i1.8886>.

BRADBURY-JONES, Caroline; ISHAM, Louise. The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. **Journal of Clinical Nursing**, 29(13-14), 2047–2049, abril 2020. Doi: <https://doi.org/10.1111/jocn.15296>. Acesso em: 06 de Abril de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei no 1267/2020**. Altera a lei 10.714/2003, com o objetivo de ampliar a divulgação do Disque 180 enquanto durar a pandemia do covid-19 (novo coronavírus). 30 de março de 2020a. Acesso em: 06 de abril de 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei no 1368/2020**. Assegura medidas de combate e prevenção à violência doméstica previstas na Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha - e no Código Penal durante a vigência da Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 ou durante a declaração de estado de emergência de caráter humanitário e sanitário em território nacional. 1 de Abril de 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242631>.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 07 de março de 2021.

_____. Lei no 10.714, de 13 de Agosto de 2003. **Disque-denúncia**. Autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias. Brasília: DF, 2003. Acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

_____. Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. 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; e dá outras providências. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulher, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/mRc75T>>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **OFÍCIO-CIRCULAR Nº 1/2020/DEV/SNPM/MMFDH**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 26 de março de 2020c. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/ministerio-recomenda-que-organismos-de-politicas-para-mulheres-nao-paralisem-atendimento/SEI_MDH1136114.pdf. Acesso em 06 de março de 2020.

_____. Ministério da Saúde/FIOCRUZ. **Nota Técnica**: Saúde mental e aten-

ção psicossocial na pandemia COVID-19. Violência doméstica e familiar na COVID-19. 2020d. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/saude-mental-e-atencao-psicossocial-na-pandemia-covid-19-violencia-domestica-e-familiar-na-covid-19.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2021.

_____. Senado federal. **Boletim Mulheres e seus Temas Emergentes: Violência doméstica em tempos de COVID-19.** Abril de 2020e. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/violencia-domestica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 20 de março de 2020.

CHAUÍ, Marilena (1994) **Introdução à História da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles.** São Paulo: Brasiliense. (Volume I).

CARVALHO, Elis. Prisões em flagrante de agressores de mulheres aumentaram na pandemia. **A GAZETA**, Espírito Santo, 22 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/todaselas/prisoes-em-flagrante-de-agressores-de-mulheres-aumentaram-na-pandemia-1020>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** São Paulo: Boitempo, 2017

Espírito Santo. Defensoria Pública do Estado do. **Atendimento à mulher em situação de violência na Defensoria Pública cresce 21%.** Espírito Santo. 2020a. Disponível em: <http://www.defensoria.es.def.br/site/index.php/2020/10/27/atendimento-mulher-em-situacao-de-violencia-na-defensoria-publica-cresce-21/>. Acesso em: 11 de abril de 2021.

_____. Secretária de Estado de Direitos Humanos. Cartilha Orientações para realização do atendimento não-presencial às mulheres em situação de violência durante o período de isolamento social. Espírito Santo, maio, 2020b. Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota Técnica** Violência doméstica durante a pandemia de COVID-19. 16 de abril de 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2020.

Órgãos do ES registram aumento no número de atendimentos a mulheres vítimas de violência **G1 ESPÍRITO SANTO**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/notícia/2020/07/17/orgaos-do-es-registram-aumento-no-numero-de-atendimentos-a-mulheres-vitimas-de-violencia.ghtml>. Acesso em: 26 de dezembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Governo Federal. **App Direitos Humanos Brasil**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/apps>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: Ligue 180 e tudo o que você precisa saber**, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/as-suntos/denuncie-violencia-contra-a-mulher/violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Nota Técnica** n. 33 (Diest): Os Efeitos sobre grupos sociais e territórios vulnerabilizados das medidas de enfrentamento à crise sanitária da Covid-19: propostas para o aperfeiçoamento da

ação pública. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ipea), n. 33, p. 7-11, abr 2020a. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9839>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

_____. **Nota Técnica** n. 78 (Disoc) : Políticas públicas e violência baseada no gênero durante a pandemia da Covid-19 : ações presentes, ausentes e recomendadas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ipea), n. 78, p. 7-20, Junho, 2020b. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10100>. Acesso em: 11 de Outubro de 2020.

JESUS, Damásio D. **Violência contra a mulher: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2006**, 2ª edição, Editora Saraiva, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502616028/>. Acesso em: 2021 ago. 13.

MARQUES, Emanuele Souza; MORAES, Claudia Leite de; HASSELMANN, Maria Helena; DESLANDES, Suely Ferreira; REICHENHEIM, Michael Eduardo. “A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento”. In: **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 36, n. 4. FapUNIFESP (SciELO), p. 2-4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>. Acesso em: 15 maio 2020

Morris, D. (1996). About Suffering: Voice, Genre, and Moral Community. **Daedalus**, v. 125, n. 1, p. 25-45. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20027352>. Acesso em 14 de Agosto de 2021.

ONU Mulheres (2020). **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta**. Acesso em: 7 de março de 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS). Addressing violence against children, women and older people during the COVID-19 Pandemic: Key actions. **World Health Organization**, 2020. 17 June 2020a. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332458/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020-1-eng.pdf. Acesso em: 4 de Abril de 2021.

World Health Organization (WHO). COVID-19 and violence against women: what the health sector/system can do, 7 April 2020. **World Health Organization**, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/vaw-covid-19/en/>. Acesso em: 19 de Abril de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B., **No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual**, In: MADEIRA, E. R. (Org.), *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes no Brasil, Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, 1997.

DA CIDADANIA PARTICIPATIVA EM PROL DO MÍNIMO EXISTENCIAL

Gabriela Soldano Garcez

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em Direito Ambiental Internacional da Universidade Católica de Santos.
Pós-Doutora pela Universidade Santiago de Compostela/Espanha.

Renata Soares Bonavides

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em Direito Ambiental Internacional da Universidade Católica de Santos.
Diretora da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Santos.

Resumo:

Democracia é o conjunto de ações em governança que possibilita o exercício do poder pelo povo e para o povo; já Direitos Humanos são os mecanismos para exigir que não se viole direitos essenciais, conferindo condições mínimas de vida. Assim, pode-se afirmar que Democracia é pressuposto para o efetivo exercício dos Direitos Humanos, sendo certo que somente através da educação é que se oferece alternativas para que cada indivíduo tenha melhor qualidade de vida e consiga promover mudanças de atitudes e valores para permitir uma sociedade mais justa e solidária para todos. Portanto, através da educação, chega-se no “futuro que queremos”, formando cidadãos, pois a implementação da educação privilegia o respeito à dignidade da pessoa humana, além de reforçar a garantia dos demais direitos humanos. Por esta razão, o presente capítulo, através de método crítico-dedutivo, feito por referencial bibliográfico, correlaciona os conceitos de Direitos Humanos, Democracia e educação.

Palavras-chave: Democracia; Cidadania; Direitos Humanos; Dignidade da pessoa humana.

1. Introdução

O presente capítulo visa discorrer (através de método crítico-dedutivo, feito por meio de análise bibliográfica) sobre a relação intrínseca entre Direitos Humanos e Democracia, apresentando de que forma os dois conceitos estão conectados (levando em consideração a atual sociedade complexa e do

Risco).

Pode-se conceber democracia como um conjunto de ações e conceitos, praticados em governança (pelos mais diferentes entes públicos e privados), capazes de possibilitar o exercício do poder pelo povo e para o povo (conforme parágrafo único, do artigo 1º, da Constituição Federal brasileira de 1988).

Ou seja, a democracia somente se torna verdadeiramente um instrumento de participação popular quando permite que cada indivíduo assuma e exerça sua cidadania de forma qualificada, ao assumir suas responsabilidades perante a comunidade em que está inserido, e, que passe a exigir medidas de políticas públicas aos governantes eleitos e aos Poderes instituídos (Executivo, Legislativo e Judiciário) para garantir a obtenção de direitos sociais, pertencentes ao mínimo existencial (imprescindíveis para que cada pessoa tenha um mínimo de acesso à qualidade de vida com dignidade), como é o caso da saúde, educação e assistência aos desamparados, e, que não podem ser implementados ao largo da atuação governamental, tendo em vista tratarem-se de direitos humanos de segunda dimensão, que devem ser prestados pelo Poder Público para que a população tenha pleno acesso.

Trata-se, assim, de participação em tudo o que se refere à vida pública, que confere cidadania e responsabilidade social perante os mecanismos de representação (num claro agir para o bem da sociedade, de forma participativa, livre e ética). E que é, portanto, incompatível com a ideia de restrição a um número limitado de cidadãos em espaços de relações humanas e públicas, tendo em vista que a democracia deve ser entendida como prática plural de exercício de poder na sociedade, possibilitando a obtenção universal de direitos humanos e a consolidação de espaços de luta e reivindicação da dignidade da pessoa humana.

Por conta dessa realidade, os direitos humanos tem o potencial de servir como objeto e instrumento de controle de poder estatal de modo arbitrário (exigindo a abstenção onde poderia causar violação de direitos), ao mesmo tempo em que confere condições mínimas de qualidade de vida (exigindo, também, atuação para fornecimento de direitos indispensáveis, tanto de forma positivada quanto concreta), em clara consonância com o disposto na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Nessa linha de raciocínio, o presente resumo visa avaliar a democracia como um fundamento e pressuposto para a efetivação e exercício dos Direitos Humanos (num equilíbrio necessário para a obtenção dos direitos de cada dimensão), tendo em vista que um verdadeiro estado social de Direito leva em consideração os interesses de toda a sua população, atribuindo direitos de forma universal (sem qualquer tipo de distinção ou de preconceito), fortalecendo a participação na organização pública e política do Estado.

Assim, o capítulo conecta os termos democracia, direitos humanos e cidadania como regras jurídicas e de valor a conferir dignidade às relações sociais, jurídicas, políticas e estatais.

2. Educação e desenvolvimento: um caminho para a obtenção de Direitos Humanos

A educação é o instrumento com potencial de acabar com a ignorância acerca do direito ao desenvolvimento (principalmente no atual modelo de sustentabilidade, nos termos da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas - ONU), oferecendo alternativas para viabilizar direitos básicos de cada indivíduo (que são considerados essenciais para uma sadia qualidade de vida, como é o caso do meio ambiente, da saúde, do trabalho, da moradia digna, da assistência aos desamparados, entre outros indispensáveis), proporcionando condições de vida humana com qualidade, numa perspectiva de diálogo entre a proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Isso ocorre a fim de que a sociedade possa participar de processos sociopolíticos, movendo-se em direção ao desenvolvimento, demonstrando a importância da criação de mecanismos na consolidação do direito ao desenvolvimento (uma vez que possuem o potencial integrador e condutor de ações para a proteção dos indivíduos e da dignidade da pessoa humana).

Dessa forma, a Educação para os Direitos Humanos (que informa, inclusive, sobre processos democráticos) deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade (e, de modo desafiador, na educação contemporânea), pois, através dela, cada ser humano poderá conhecer melhor o mundo que habita, visando a melhoria da qualidade de vida a longo prazo.

É, portanto, um mecanismo a ser utilizado para conscientizar e sensibilizar toda a comunidade acerca de seus direitos essenciais, além de informar sobre justiça socioambiental, solidariedade e fraternidade.

A sociedade civil educada com enfoque ambiental terá visão ecossistêmica da ordem pública jurídica e social e poderá assumir um papel mais participativo no controle da comunidade e do Estado, já que estará melhor qualificada para conseguir provocar a ação socioambiental mais efetiva da Administração Pública, a fim de se fazer implementar as políticas públicas de educação ambiental, dentre tantas outras, pois a berço da fome, da miséria, do desrespeito à criança e a crise da segurança também deverão ser tratadas com enfoque sistêmico¹.

Nada mais é do que um exercício de cidadania, que busca conquistar ou incrementar a dignidade humana pela ação social e pela democracia participativa.

Nesse sentido, a educação ganha contornos de direito fundamental e de direito humano, tendo em vista a diferença meramente topográfica entre ambos os conceitos. Isso porque, os Direitos Humanos podem ser classificados como aqueles direitos inerentes à condição humana; indissociáveis do ho-

1 COSTA, José Kalil de Oliveira e. Educação Ambiental, um direito social fundamental. In BENJAMIN, Antonio Herman (Org.). Anais do 6º Congresso Internacional de Direito Ambiental. São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde/ Imprensa Oficial, 2002. p. 447.

mem, que tem como finalidade o respeito à sua dignidade, protegendo contra os excessos do Estado e fixando um mínimo de condições a garantir qualidade de vida. São aquelas prerrogativas individuais e/ou coletivas, indissociáveis da dignidade, que, por conta disso, operam num sistema de cumulação, tendo em vista que subsistem mutuamente, sob o manto da universalidade².

Portanto, são direitos oriundos de uma responsabilidade multidimensional, que conclamam a união de esforços para a obtenção dos mesmos para as presentes e futuras gerações³.

Para tanto, é necessária a implementação de mecanismos que assegurem a conscientização a respeito, promovidos através da educação, provocando uma mudança na ação social com o objetivo de proporcionar participação efetiva da sociedade para a implementação de um processo de aprendizado, que despertará tanto a cidadania, quanto a responsabilidade.

Este é o instrumento a ser utilizado para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, sob o fundamento de novos valores, que ocasionarão uma transformação pública e política, sendo indissociável da dignidade da pessoa humana, bem como da saúde física, social e mental dos indivíduos.

Trata-se, portanto, de uma luz transformativa e orientada para a ação que torna possível o desenvolvimento de competências-chave ou habilidades necessárias para a promoção de Direitos Humanos (mas, por outro lado, sem esquecer dos deveres de cada cidadão, tendo em vista a criação de saberes completos e complexos, que englobam tanto direitos quanto deveres) e liberdades fundamentais, essencialmente implementados por meio de um processo democrático.

É o reconhecimento da educação como um facilitador chave para o caminho do desenvolvimento (e do direito humano), bem como do direito ao desenvolvimento (inclusive no seu viés sustentável).

Nesse sentido, a Declaração Universal de Direitos Humanos, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948⁴, logo em seu preâmbulo, afirma a importância da educação para a concretização de todos os outros direitos por ela proclamados:

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, quan-

2 CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Friozzo; FAJARDO, Sinara Porto. Curso de Direitos Humanos. Rio grande do Sul: Editora Unisinos, 2009. p. 13.

3 SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Direito Constitucional Ambiental: Constituição, direitos fundamentais e proteção do meio ambiente. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012. p. 43.

4 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

to entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

É nítido, portanto, o papel fundamental da educação como elemento de respeito e desenvolvimento da dignidade da pessoa humana e de sua socialização, bem como é orientada para (nos termos do artigo 26, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948):

o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A mesma Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece o direito à educação, no artigo XXVI, com especial relevância ao item n. 2:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Ademais, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (de 1966, promulgado no Brasil pelo Decreto n.º. 591, de 1992)⁵ afirma que a educação “deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre”, inclusiva e, inerentemente plural (artigo 13, parágrafo 1º).

Após, em 1992, extraída da Declaração do Rio de Janeiro (conhecida como Rio-92), a Agenda 21 traz, no Capítulo 36, a promoção do ensino, da conscientização e do treinamento⁶. Além disso, a educação era pano de fundo de obtenção de todos os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (bem como das suas 20 metas gerais para monitoramento das atividades exercidas pelos Estados, estipulando ações para as implementações), criados em 2000 na Declaração do Milênio⁷, na reunião dos Estados-membros da ONU na Cúpula do Milênio⁸.

5 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2021

6 UNITED NATIONS – SUSTAINABLE DEVELOPMENT. United Nations Conference on Environment & Development - AGENDA 21, 1992. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

7 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Declaração do Milênio, 2000. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em: 21 nov. 2021

8 UNITED NATIONS – SUSTAINABLE DEVELOPMENT. Millennium Summit, 2000. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/pastevents/millennium_sum>

Isso porque, os ODM tinham como finalidade a criação de um novo padrão de desenvolvimento, que procurasse conciliar proteção ambiental com justiça social e eficiência econômica, com base na educação global (através do incentivo à participação de cada cidadão, governos e sociedade civil, permitindo, portanto, a ampla participação por meio de instrumentos dispostos pela governança global, como: novas parcerias mundiais, criação de Regimes Internacionais, instrumentos legais facilitados e facilitadores, paradiplomacia, entre outros).

Já em 2015, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável⁹, foi desenvolvida a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, visando inovar e ampliar a participação dos diversos setores da sociedade na construção do desenvolvimento, renovando compromissos em prol dos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁰, todos construídos com educação, a fim de transformar o mundo por meio de políticas de responsabilidade entre os mais diferentes setores, viabilizadas através de participação multinível, tendo em mente a atual Sociedade globalizada e do Risco¹¹, que coloca como áreas prioritárias: erradicação da pobreza, proteção ao planeta, garantia de uma vida prospera para todos, paz universal e a mobilização de parcerias para o alcance das propostas¹².

Dessa forma, a educação foi reconhecida nas principais e essenciais cúpulas sobre desenvolvimento global, o que denota a força moral e aspiracional da temática (inclusive como direito humano e fundamental, bem como de mecanismo de estratégia para a implementação dos ODS), o que significa a aplicação de uma pedagogia transformativa para o desenvolvimento, orientada para ações efetivas por parte de todos os atores interessados, através da colaboração e da solidariedade, a fim de integrar os princípios e práticas do desenvolvimento em todos os aspectos da educação, estimulando a produção de mudanças, valores e atitudes a fim de permitir uma sociedade mais justa para todos, e que atue efetivamente em prol da obtenção dos Direitos Humanos e da Democracia.

Nesse sentido, inclusive, está a Meta 4.7, do ODS 4¹³, que traz o lema “Educação de Qualidade”, com a finalidade de: “Assegurar a educação inclu-

mit.shtml>. Acesso em: 21 nov. 2021

9 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). – Brasil. A Agenda pós- 2015, s/d. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 21 nov. 2021

10 PNUD (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Dos ODM aos ODS, s/d. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/post-2015.html>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

11 De acordo com expressão criada por Ulrich Beck para definir uma sociedade tecnológica que cria riscos inerentes à vida humana e à obtenção de direitos básicos. Cf. BECK, Ulrich. Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

12 PNUD (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Op. cit.

13 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivo 4 – Educação de Qualidade. 2015. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org/ods/4/>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

siva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, a fim de mobilizar os recursos educacionais do mundo para ajudar a criar um futuro mais solidário e justo, o que enfatiza a importância crucial da educação na obtenção dos demais ODS (a partir do entendimento de que é possível criar competências transversais para o desenvolvimento adequado, promovendo mudanças sociais, econômicas e políticas, bem como transformando comportamentos globais, que permitem a cada ator internacional lidar com os desafios particulares dos diferentes ODS, facilitando o seu cumprimento).

Assim, devido a sua importância, a educação pode ser entendida como a base para a criação de responsabilidades em prol do “futuro que queremos”, bem como de sua condição de direito humano e fundamental.

A educação compõe, portanto, uma condição essencial para o exercício do Estado Sociodemocrático de Direito, enquanto que só a partir do acesso à educação o sistema democrático é possibilitado de forma qualificada e participativa¹⁴.

3. A importância da educação no contexto democrático para a cidadania

A educação passa, dessa forma, a possuir sentido estruturante como “fermento de la ciudadanía, el oxígeno que nutre la vida democrática”¹⁵, para o exercício da concretização de um futuro baseado na obtenção de Direitos Humanos para todos, com vistas à construção de uma cultura de equilíbrio socioambiental, possibilitando (inclusive à sociedade civil) a tomada de posições e decisões a respeito, em nível de cooperação e de governança.

Isso porque, somente a educação é capaz de formar atores (estatais e não estatais) abertos ao diálogo com todas as formas de ser e pensar, além de estimular o debate, o surgimento de novas ideias, principalmente quanto ao respeito e solidariedade para as futuras gerações (num claro princípio de solidariedade intergeracional), além de ser ferramenta e elemento constante da participação, de modo a articular respostas coletivas às políticas de desenvolvimento, identificando estratégias para alcançar as metas dos ODS, o que exige manutenção de espaços de diálogo e de decisão entre todos, baseados em educação, com foco no desenvolvimento adequado.

Para tanto, é imprescindível que cada cidadão esteja formado na compreensão necessária para atuação na sociedade complexa atual, levando em consideração a diversidade e pluralidade existentes com capacidade de abor-

14 FENSTERSEIFER, Tiago. Direitos fundamentais e proteção do ambiente: a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico constitucional do estado socioambiental de direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. p. 86.

15 MELO, José Marques; SATHLER, Luciano. Exclusión comunicacional y democracia mediática: dilema brasileño en el umbral de la sociedad de la información. In MELO, José Marques; SATHLER, Luciano (orgs). Direitos à comunicação na sociedade da informação. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2005. p. 237.

dar as diferentes manifestações sociais, superando o paradigma da tolerância apenas. Isso porque, somente o conhecimento (que tem o potencial de educar) é capaz de formar cidadãos abertos ao diálogo com todas as formas de ser e pensar.

En un mundo que experimenta rápidos cambios y en que la agitación cultural, política, económica y social pone en tela de juicio los modos tradicionales de vida, la educación tiene una misión importante que cumplir en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica. Mediante programas que alienten el diálogo entre Estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, la educación puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes¹⁶.

Essa visão se fundamenta no fato de que, não se objetiva somente “o direito dos diferentes de serem iguais, mas também o direito de afirmar a diferença”¹⁷. Entretanto, estes dois pontos não devem ser ditos como extremos, onde um viria a negar o outro, mas sim articulados, de modo que possam estar em paralelos, superando a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecendo (a importância) das diferenças. “A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença”¹⁸.

5. Conclusões

Diante da contextualização apresentada, percebe-se que, o conhecimento é essencial para a obtenção de Direitos Humanos numa sociedade democrática, pois é o mecanismo catalizador do cumprimento da criação de Agendas, viabilizadas por meio da governança, que, inclusive, permitem a obtenção dos Direitos Humanos essenciais a existência com qualidade de vida.

Surge a necessidade, então, de criação de mecanismos de solução interdisciplinares (em constante conexão com outras áreas do conhecimento) e novos modelos de enfrentamento, através da chamada “participação ampliada”, com a formulação de ações conjuntas, num verdadeiro espírito democrático, na busca de soluções baseadas no consenso, formulado com a participação de todos os interessados. É, portanto, um processo que implica na participação dos mais variados, que se apoiam em objetivos comuns.

Para tanto, é preciso educação com qualidade, implementada com a

16 “Num mundo em rápida mudança e em que a turbulência cultural, política, económica e social põe em causa os modos de vida tradicional, a educação tem uma missão importante a cumprir na promoção da coesão social e da convivência pacífica. Por meio de programas que incentivam o diálogo entre estudantes de diferentes culturas, crenças e religiões, a educação pode dar uma contribuição importante e significativa para promover sociedades tolerantes e sustentáveis” (tradução livre). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. Paris: UNESCO, 2007. p. 8.

17 CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. p. 47.

18 *Ibid.*, p. 49.

finalidade principal de alcance, edificação e manutenção do desenvolvimento (através da precípua potencialidade de mudança de comportamentos), de onde terá fundamento a conscientização dos mais diversos atores em prol dos Direitos Humanos.

Isso porque o desenvolvimento faz parte do rol de Direitos Humanos, correspondente e essencialmente conectado aos direitos de titularidade coletiva, identificado pelo valor de solidariedade, ou seja, são necessárias ações conjuntas por todos os interessados e responsáveis, além de atitudes individuais, para que o desenvolvimento adequado e com qualidade seja implementado, tendo em vista que os demais direitos humanos (e fundamentais), bem como diversas das liberdades fundamentais, pois a realização de políticas públicas efetivas requer cooperação baseada num regime democrático, a fim de conjugar esforços para o alcance dos direitos humanos¹⁹.

Dessa forma, a educação torna-se elemento integrante do processo de participação e de cooperação das sociedades, além de ser considerado um instrumento de viabilização dos demais direitos, fortalecendo o sistema de direitos humanos (pois, exige a participação ativa de todos)²⁰. Assim, a implementação e a defesa da educação privilegiam o respeito à dignidade da pessoa humana, além de reforçar a garantia dos demais direitos humanos.

É, portanto, a partir da educação que as condições adequadas à existência com dignidade serão construídas, vez que os atores conscientes mostraram-se mais eficientes, frequentes e eficazes, além de potencializar os respectivos desempenhos no papel de multiplicador da consciência a respeito das questões do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Referências

APOLINÁRIO, Silvia Menicucci de Oliveira S. Considerações a Respeito da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal à luz do Direito ao Desenvolvimento. In: AMARAL JUNIOR, Alberto do; JUBILUT, Liliana Lyra. O STF e o Direito Internacional dos Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

BECK, Ulrich. Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. Lei 9795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 07 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL. Nossa comunidade global - Relatório da Comissão sobre Governança Global. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

19 ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Segunda Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

20 Cf. SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

COSTA, José Kalil de Oliveira e. Educação Ambiental, um direito social fundamental. In BENJAMIN, Antonio Herman (Org.). Anais do 6º Congresso Internacional de Direito Ambiental. São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde/Imprensa Oficial, 2002.

CULLETON, Alfredo; BRAGATO, Fernanda Friozzo; FAJARDO, Sinara Porto. Curso de Direitos Humanos. Rio grande do Sul: Editora Unisinos, 2009.

FENSTERSEIFER, Tiago. Direitos fundamentais e proteção do ambiente: a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico constitucional do estado socioambiental de direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

FREITAS, Vladimir Passos de. Apresentação. In GALLI, Alessandra. Educação ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável. Curitiba: Juruá, 2008.

GONÇALVES, Alcindo. Governança Global e o Direito Internacional Público. In JUBILUT, Líliliana Lyra (org). Direito Internacional Atual. São Paulo: Elsevier, 2014.

JUBILUT, Líliliana Lyra; APOLINÁRIO, Silívia Meninucci O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. Revista DireitoGV n. 11, 6(1), p. 275-294, jan-jun/2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v6n1/13.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

LEITE, José Rubens Morato. Sociedade de risco e estado. In CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato (org). Direito Constitucional Ambiental brasileiro. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MATIAS, Eduardo Felipe P. A humanidade contra as cordas: a luta da sociedade global pela sustentabilidade. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MELO, José Marques; SATHLER, Luciano. Exclución comunicacional y democracia mediática: dilema brasileiro en el umbral de la sociedad de la información. In MELO, José Marques; SATHLER, Luciano (orgs). Direitos à comunicação na sociedade da informação. São Bernardo do Campo: UESP, 2005.

OLIVEIRA, Silvia Menicucci de. O direito ao desenvolvimento: teorias e estratégias de implementação. 2006. Tese (Doutor em Direito Internacional) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

_____. Declaração do Milênio, 2000. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. A Agenda pós- 2015, s/d. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivo 4 – Educação de Qualidade. 2015. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html#:~:text=O%20direito%20ao%20desenvolvimento%20%C3%A9%20um%20direito%20humano%20inalien%C3%A1vel%2C%20em,liberdades%20fundamentais%20possam%20ser%20plenamente>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. Segunda Conferência Mundial da ONU sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PNUD (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Dos ODM aos ODS, s/d. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/post-2015.html>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ROSENAU, James N. Governança, Ordem e Transformação na Política Mundial. In ROSENAU, James N; CZEMPIEL, Ernst-Otto. Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial. Brasília: Ed. UnB/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Direito Constitucional Ambiental: Constituição, direitos fundamentais e proteção do meio ambiente. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SENGUPTA, Arjun. O Direito ao desenvolvimento como um direito humano: a verdadeira liberdade individual não pode existir sem segurança econômica e independência. Social Democracia Brasileira, p. 64-84, 2002.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). Diretrizes de la UNESCO sobre educación intercultural. Paris: UNESCO, 2007.

UNITED NATIONS – SUSTAINABLE DEVELOPMENT. United Nations Conference on Environment & Development - AGENDA 21, 1992. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Millennium Summit, 2000. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/pastevents/millennium_summit.shtml>. Acesso em: 06 abr. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Diretrizes de la UNESCO sobre educación intercultural. Paris: UNESCO, 2007.

VEIGA, José Eli da. A desgovernança da sustentabilidade. São Paulo: Editora 34, 2013.

A VULNERABILIDADE DO IDOSO DIANTE DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM DECORRÊNCIA DA COVID-19 NO BRASIL

Carolina Piovesan Alfier

Mestranda em Direitos e Garantias Fundamentais e Especialista em Direito Processual Civil pela Faculdade de Direito de Vitória. Bacharela em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharela em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

Resumo:

O presente trabalho pretende analisar a vulnerabilidade do idoso em decorrência do distanciamento social estabelecido pelas medidas governamentais adotadas em razão da pandemia de Covid-19 no Brasil. Primeiramente apresentará um breve estudo acerca do conceito de invisibilidade social e de sua aplicabilidade ao grupo dos idosos. Após o entendimento dos idosos como grupo invisibilizado, serão analisados os aspectos legais de proteção ao idoso, abrangendo o direito de cuidado como imperativo ao envelhecimento com dignidade. Por fim, indaga-se, diante do contexto pandêmico, se é possível assegurar o direito de cuidado a esse grupo social, como uma das condições necessárias à efetivação do direito ao envelhecimento digno. O enfrentamento à questão formulada será realizado com a aplicação do método dialético, através da técnica de pesquisa bibliográfica, concluindo pela possibilidade de se promover o cuidado aos idosos mesmo em situações de exceção.

Palavras-chave: Idoso; Vulnerabilidade; Distanciamento social; Covid-19.

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19 e por suas consequências, com registros de números recordes de mortes em países como o Brasil, os Estados Unidos, a Itália e a Espanha. Segundo dados do Ministério da Saúde (2021), até 25 de janeiro de 2021 o Brasil registrou 8.871.393 (oito milhões, oitocentos e setenta e um mil, trezentos e noventa e três) casos confirmados de Covid-19, dentre os quais 217.664 (duzentos e dezessete mil, seiscentos e sessenta e quatro) óbitos. Na mesma data, a Organização Mundial da Saúde (OMS) registrou 99.363.697 (noventa e nove milhões, trezentos e sessenta e três mil e seiscentos e noventa e sete) casos

confirmados de Covid-19 no planeta, incluindo 2.135.959 (dois milhões, cento e trinta e cinco mil e novecentos e cinquenta e nove) de mortes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

A Covid-19, causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2), foi nomeada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de fevereiro de 2020. Diante da transmissão mundial da doença, a OMS declarou estado de pandemia em 11 de março (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

No Brasil o primeiro episódio da Covid-19 foi confirmado em meados de março de 2020. Em 20 de março foi promulgado o Decreto Legislativo n.6, reconhecendo a ocorrência do estado de calamidade pública no país. Com o avanço no número de casos os governadores dos Estados recomendaram a adoção de medidas como regime de trabalho remoto e a permanência das pessoas em casa pelo maior tempo possível, e determinaram, ainda em março, o fechamento das instituições de ensino, do comércio em geral, de academias, bares, etc.

A população idosa mostrou-se particularmente vulnerável à Covid-19, e segundo uma pesquisa publicada pela revista científica *The Lancet* (2020, p. 669-677), a proporção estimada de mortes pela Covid-19 é fortemente influenciada pela idade. O estudo demonstra que 11,8% das pessoas na faixa dos 60 anos, e 16,6% na faixa dos 70 anos ou mais precisam ser internadas, em comparação com 0,04% das crianças entre 10 a 19 anos, 1% dos jovens na faixa dos 20 anos, 3,4% dos adultos de 30 a 39 anos, 4,3% dos adultos de 40 a 49 anos e 8,2% entre 50 a 59 anos. A porcentagem de idosos que precisa de hospitalização em decorrência da Covid-19, portanto, é muito superior à porcentagem de crianças, jovens e adultos.

A pesquisa mencionada acima se mostrou verdadeira diante da realidade do Brasil. De acordo com os dados do Ministério da Saúde (2020), até junho de 2020 as pessoas entre 60 e 69 anos foram as mais atingidas pela síndrome respiratória aguda grave - SRAG, síndrome que inclui os doentes atingidos pela Covid-19. Em segundo lugar está o grupo dos adultos entre 50 e 59 anos, e em seguida o grupo dos idosos de 70 a 79 anos.

Diante da maior suscetibilidade dos idosos à doença, a determinação do distanciamento social dessa população poderia, em primeira análise, significar a proteção do grupo, uma vez que tal medida resultaria na diminuição da propagação do vírus e, conseqüentemente, na diminuição do número de infectados pela Covid-19.

No entanto, se por um lado o distanciamento social pode proteger os idosos da contaminação pela Covid-19, por outro a restrição ao contato externo aumenta sua vulnerabilidade, tanto em relação à dependência econômica, quanto na exposição dos idosos à agressão e violência.

Nesse sentido, o presente trabalho será desenvolvido a partir da busca pela resposta à seguinte questão: diante do distanciamento social estabelecido pelas medidas governamentais adotadas em razão da pandemia da Covid-19, como assegurar aos idosos o direito de cuidado, como um dos aspectos fun-

damentais do envelhecimento digno no Brasil?

O problema apontado será enfrentado, primeiramente, a partir de revisão bibliográfica, desenvolvendo-se os principais pontos das obras utilizadas como marcos teóricos. Em seguida, será apresentada a legislação pertinente ao tema referido. Ambas, revisão bibliográfica e legislação, servirão como fundamento para a análise do dever de cuidado com parte do envelhecimento em condições de dignidade, principalmente diante do impacto da Covid-19 no grupo dos idosos.

1. A invisibilidade dos idosos na sociedade moderna

Invisível é, literalmente, aquilo que não se pode ver, ou aquilo que não pode ser visto. E a invisibilidade é, portanto, a qualidade desse ser invisível, a condição daquele que não se vê. O modo pelo qual a sociedade atual se estrutura leva determinados grupos de pessoas a deixarem de ser vistos como indivíduos e até mesmo como seres humanos, tornando -se invisíveis perante a coletividade.

Diante de uma sociedade organizada a partir da valorização daquilo que possui relevância e utilidade econômica, os objetos, as relações e os indivíduos que fogem desse sistema mercantil passam a ser excluídos da dinâmica social. O que não pode ser explorado economicamente, quantificado e vendido, deixa de fazer parte do grupo das relações “visíveis”, daquelas que possuem importância na comunidade, formando um conjunto de pessoas irrelevantes dentro dessa prática social, e que, assim, deixam de serem vistas.

Trata-se do processo de reduzir as pessoas e relações à condição de objeto, de mercadoria, diante dos valores impostos pela sociedade moderna. Assim como os objetos devem ter uma função, e daí decorre o seu valor, os indivíduos reduzidos à essa condição também devem possuir uma atribuição, ou desempenhar um ofício que tenha valor econômico, que possa ser mensurado, a fim de serem valorizados nas relações sociais. Do contrário, serão desconsiderados pela sociedade, tornando-se invisíveis.

Desse modo, aqueles cuja existência deixa de ser útil ou significativa, ou cuja vivência esteja em desacordo com as práticas da dinâmica social predominante, serão excluídos das práticas sociais. São os negros, as mulheres, a comunidade LGBTQ+, as crianças, os idosos: grupos em que se observa a ausência de reconhecimento, a desvalorização, a negligência, e a marginalização como efeitos da invisibilidade.

A invisibilidade, portanto, afeta diversos grupos sociais, que “desaparecem” enquanto são demarcados por vários processos de exclusão, tanto espacial e física quanto psicológica. Cada grupo possui formas diferentes de ser invisível, de acordo com o modo pelo qual podem ser desprezados da estrutura da sociedade moderna. São formas de não existir em comunidade, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 249.):

Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir.

Conforme os ensinamentos de Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 246), existem cinco lógicas de produção da não-existência, cinco maneiras de tornar-se invisível socialmente, nas quais os indivíduos são desqualificados e descartados de modo permanente. São elas: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

No caso dos idosos, aplica-se a não-existência fundada na lógica produtivista. Referida lógica baseia-se na ideia de produtividade e de crescimento econômico como objetivos inquestionáveis e como essência da sociedade civilizada (2002, p. 248):

Finalmente, a quinta lógica de não-existência é a lógica produtivista e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objectivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objectivo. Esse critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano. A natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção. Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

A organização da sociedade capitalista moderna é baseada na acumulação de recursos considerados capazes de gerar e obter riqueza, sejam estes materiais ou imateriais. Dentre esses recursos está a capacidade de trabalhar e de ser produtivo economicamente, tratada como um elemento fundamental para o ganho de dinheiro, bens e patrimônio.

Nesse sentido, a velhice se apresenta como forma de inexistência social, uma vez que contradiz a lógica moderna da vivência baseada na produtividade e na utilidade econômica. O idoso é visto como aquele que perdeu sua capacidade de desenvolver um trabalho remunerado, ou está próximo de perdê-la, e, assim, deixará de participar do mecanismo produtivo, deixando de possuir valor e importância financeira. E aqueles que deixam de atuar socialmente no contexto dessa dinâmica formam grupos invisíveis, excluídos e marginalizados. Nem mesmo as habilidades aprendidas ou a vivência experimentada por esse grupo são valorizadas, mas tão somente sua ocupação laborativa e sua contribuição monetária, enquanto existirem.

Os idosos fazem parte dessa lógica de não-existência pois na velhice é

comum a aposentadoria ou a diminuição da produtividade no trabalho, além de um cotidiano no qual o volume de consumo é encolhido e o crescimento econômico deixa de ser um objetivo a ser alcançado. Aos olhos do sistema capitalista, portanto, o idoso é reduzido àquele indivíduo improdutivo, fora do mercado de trabalho, que deixa de pertencer à ordem lucrativa da sociedade e, assim, torna-se invisível.

As políticas públicas insuficientes e as constantes violações dos direitos dos idosos indicam de modo concreto a invisibilidade desse grupo, demonstrando que a velhice é tratada como uma existência afastada da engrenagem produtiva, na qual os indivíduos a ela pertencentes são descartados do sistema social. No entanto, mesmo diante da invisibilidade imposta socialmente aos idosos, observa-se uma tentativa do Estado Democrático de Direito em assegurar os direitos fundamentais à esse grupo social, conforme se verifica dos aspectos de proteção previstos tanto na Constituição Federal quanto na legislação específica elaborada para esse grupo vulnerável, a serem tratados em seguida.

2. Os esforços normativos de proteção ao idoso e o dever de cuidado como parte do envelhecimento digno

A Constituição Federal pauta como uns dos propósitos fundamentais da república, logo em seu artigo 3º, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, objetivando promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2020). Ademais, a Carta Magna consagra os princípios da dignidade humana e da solidariedade como norteadores das relações sociais e jurídicas, abrangendo inclusive as relações envolvendo os idosos.

O princípio da dignidade humana é um dos princípios basilares da Constituição Federal, pautando todo o ordenamento jurídico, e sua observação significa assegurar a todos os indivíduos as ferramentas para uma vida íntegra e decente, no âmbito físico e psicológico. Nas palavras de Luis Roberto Barroso (2003, p. 324):

O princípio da dignidade da pessoa humana identifica um espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo.[...] A dignidade relaciona-se tanto com a liberdade e valores do espírito como com as condições materiais de subsistência.

Ainda segundo Barroso (2003, p. 324), há razoável consenso de que o princípio da dignidade humana possui em seu núcleo os direitos à renda mínima, saúde básica, educação fundamental e acesso à justiça. No entanto, uma vida com dignidade não se resume ao acesso aos bens materiais básicos para a subsistência, mas inclui também aspectos imateriais de bem-estar e saúde mental.

No caso específico dos idosos, uma das dimensões da dignidade humana é o próprio envelhecimento digno, que inclui o suporte e o acolhimento como formas de se garantir uma existência saudável. Referidos princípios evidenciam-se nos artigos 229 e 230 da Constituição de 1988, que explicitam o dever de amparo e de cuidado dos idosos como sendo de responsabilidade tanto dos filhos e da família, quanto da sociedade e do Estado (BRASIL, 2020).

Com o intuito de dar efetividade aos mandados constitucionais, garantindo os direitos e potencializando a proteção aos idosos, foi promulgado em 2003 o Estatuto de Idoso (Lei nº 10.741). Nesse sentido, referido estatuto garante a proteção à vida e à saúde, bem como as condições necessárias ao envelhecimento digno (BRASIL, 2020).

Conforme se verifica, o Estatuto do Idoso baseia-se nos princípios norteadores da Constituição Federal de 1988, consolidando a aplicação aos idosos dos princípios fundamentais da dignidade humana e, especificamente, do direito ao envelhecimento digno. Nas palavras de Henrique Keske e Everton Rodrigo Santos (2019, p. 170):

[...] o Estatuto está perfeitamente alinhado com a Constituição Federal, ao assegurar a dignidade da vida humana, especificamente, aos idosos, por meio de proteção integral, como novo paradigma de enfrentamento da vulnerabilidade reconhecida a essa parcela da população, devendo ser estendida a todas as facetas existenciais em que deva desdobrar-se a vida dos incluídos nesse critério etário.

Assim, o ordenamento jurídico brasileiro assegura o dever de cuidado como forma de garantir a proteção à vida e à saúde, promovendo o envelhecimento em condições de dignidade. O dever de cuidado é obrigação primordial dos filhos maiores mas se não limita a eles, se estendendo também aos familiares, à sociedade e ao próprio Estado, considerando a vulnerabilidade social inerente ao grupo dos idosos e integrando o espírito constitucional de solidariedade e defesa da dignidade humana.

Portanto, como direito constitucionalmente assegurado, o envelhecimento digno abrange o dever de cuidado do idoso como uma das atribuições essenciais à sua efetivação. Importante ressaltar que o dever de cuidado não se limita ao auxílio financeiro, abrangendo tanto a assistência material quanto a imaterial. Nesse cenário, pode-se citar o instituto dos alimentos como exemplo de auxílio material devido entre familiares em razão do princípio da solidariedade, conforme os ensinamentos de Yussef Said Cahali (2012, p. 455):

A obrigação de prestar alimentos fundada no *jus sanguinis* repousa sobre o vínculo de solidariedade humana que une os membros do agrupamento familiar e sobre a comunidade de interesses, impondo aos que pertencem ao mesmo grupo o dever recíproco de socorro. (...) Os sujeitos da relação jurídico-alimentar, portanto, não se colocam apenas na condição de pai e filho; estabelece-se, do mesmo modo,

uma obrigação por alimentos entre os filhos, genitores, avós e ascendentes em grau ulterior (em linha reta inexistente qualquer limite de grau), caracterizada pela reciprocidade.

Quanto ao dever de cuidado imaterial, este refere-se ao cuidado afetivo e psíquico do idoso pelos familiares. De fato, o idoso tem o direito ao convívio com a família e à afetividade de seus membros, do mesmo modo que a criança possui o direito à convivência com seus genitores. O dever de cuidado pode ser aferido por elementos objetivos, como a prestação de alimentos, o cuidado físico e psicológico, e a convivência, dentre outros, de modo a assegurar o cumprimento do princípio da afetividade e, em última análise, do próprio princípio da dignidade humana.

Os idosos, portanto, possuem o direito ao cuidado material e imaterial, como aspecto da dignidade humana e como condição de envelhecimento digno. E se a afirmação do dever de cuidado é fundamental em situações ordinárias, sua defesa é ainda mais relevante em circunstâncias excepcionais, como a de pandemia. Assim, a conservação e a estabilidade dos direitos das pessoas em situação de vulnerabilidade devem ser protegidas de maneira incisiva no contexto da Covid-19, principalmente diante do distanciamento social dela decorrente.

3. A covid-19 e o seu impacto no cotidiano dos idosos: a tensão entre proteção e liberdade

Os idosos experimentam prejuízos advindos do próprio processo de envelhecimento, como diminuição da resistência física e aumento da fragilidade diante das doenças, fazendo com que esse grupo seja particularmente vulnerável à Covid-19. Além disso, diante da invisibilidade a qual está sujeita, a pessoa idosa sofre com a discriminação e o distanciamento por fazer parte de um grupo de risco para a contaminação e transmissão de uma patologia ainda pouco conhecida.

Diante dessa conjuntura, deve-se retomar a indagação realizada no início da presente pesquisa, a fim de se investigar a possibilidade de garantia aos idosos o direito de cuidado, como parte do envelhecimento digno no Brasil, frente ao distanciamento social adotado em razão da pandemia da Covid-19. Assim, analisando-se as circunstâncias sociais e jurídicas do idoso, bem como os elementos e consequências da Covid-19, deve-se questionar como assegurar ao idoso o direito de cuidado e o amparo em um contexto tão adverso.

Com efeito, o distanciamento social decorrente da Covid-19 repercutiu em diversas áreas de vivência. A crise sanitária decorrente da pandemia tem como resultado, dentre outros, uma grave crise econômica, cujos efeitos e desdobramentos tendem a aprofundar as desigualdades no Brasil, atingindo novamente os idosos, sobretudo os desfavorecidos financeiramente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), 14,18% da

população idosa do Brasil é economicamente dependente de outras pessoas para a sobrevivência, situação que se agrava diante de um contexto de crise econômica causada pela pandemia.

Outrossim, conforme os dados do Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos (2020), as denúncias de casos de agressões contra idosos passaram de cerca de 3 mil, em março de 2020, para quase 17 mil casos em maio de 2020, demonstrando a vulnerabilidade dessa população diante do confinamento.

Ademais, o distanciamento adotado diante da pandemia de Covid-19 causou um impacto significativo nos aspectos psicológicos e sociais de todos os indivíduos a ele submetidos. Estudos publicados Psychiatry Reserch demonstraram um aumento nos problemas de saúde mental durante a pandemia (2021, p. 1-16), como ansiedade, insônia, transtorno de estresse pós-traumático e depressão. O medo de ser infectado ou de ter um ente querido infectado, o distanciamento físico e social, o aumento da violência doméstica, e a possibilidade de desemprego e problemas financeiros estão entre os fatores de risco potenciais para os problemas de saúde mental, observados entre todos os gêneros, idades e classes sociais.

Verifica-se, assim, que durante a pandemia de Covid-19 os idosos tem sofrido com a dependência econômica que se agrava, com o aumento das agressões físicas, e com significativos abalos em sua saúde mental. Além disso, é lamentável constatar que aquela família que deveria promover o cuidado da pessoa idosa é, em grande parte, fonte de hostilidade e desrespeito, como explicitado por Kerke e Santos (2019, p. 173), citando o Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa elaborado pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República:

[...] o Estado, por meio de ações governamentais, pelo menos enquanto tais ações sociais interessavam às políticas desenvolvidas, apresentou esse amplo relatório da situação do idoso no país que, infelizmente, aponta a sociedade e mais precisamente a família como a responsável pelo núcleo duro onde ocorrem as maiores violações aos direitos e garantias que essa mesma base legal prescreve. (Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa - Coordenação Geral dos Direitos dos Idosos: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República).

Assim, embora o afastamento dos idosos de suas atividades cotidianas seja necessário para se evitar a contaminação pelo vírus, com a proteção de sua saúde e até mesmo a preservação de sua vida, o distanciamento também pode significar solidão, problemas emocionais e violação de direitos.

Nesse cenário, os cuidados dispensados aos idosos mostram-se ainda mais necessários. O distanciamento social não deve significar o isolamento desse grupo, devendo permanecer a assistência, o apoio e o vínculo familiar e comunitário, dentro das regras de segurança observadas para que a doença

não seja transmitida. O dever de cuidado material, por exemplo, possui condição de subsistir mesmo diante de determinações de isolamento e restrição de convívio, através de assistência financeira, envio de insumos como alimentos e remédios aos idosos, e uma política de manutenção de empregos e de auxílio monetário específico, dentre outros.

Do mesmo modo, o dever de cuidado imaterial ao idoso deve ser mantido. Ações práticas como conversas por telefone, visitas à distância e políticas de amparo psicológico podem ser realizadas a fim de manter a saúde mental desse grupo social. A responsabilidade dos familiares e do Estado em garantir o suporte material, afetivo e psicológico se mantém, mostrando-se imprescindível em situações excepcionais.

Quanto ao reforço dos cuidados materiais durante a pandemia, bem como às obrigações estatais, pode-se mencionar a promulgação da Lei nº 14.018, de 29 de junho de 2020, dispondo sobre a prestação de auxílio financeiro emergencial às instituições de longa permanência para idosos (ILPI), preferencialmente para ações de prevenção e controle da doença e compra de insumos de higiene e medicamentos (BRASIL, 2021).

Entretanto, em oposição ao idoso negligenciado e hostilizado pela própria família, existe a figura da pessoa idosa superprotegida, que sofre um processo de infantilização no seu meio familiar. Também reconhecida como uma forma de violência psicológica, a infantilização ocorre quando os familiares retiram a autonomia e desconsideram as opiniões do idoso, tratando-o como se fosse incapaz de gerir a própria vida.

Nessa situação, deve-se suscitar novamente o Estatuto do Idoso, que em seu artigo 10 garante a liberdade à pessoa idosa, representada em diversos aspectos, como constam dos incisos do parágrafo 1º (BRASIL, 2021):

Art. 10. É obrigação do Estado e da sociedade, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

§ 1º O direito à liberdade compreende, entre outros, os seguintes aspectos:

I – faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – prática de esportes e de diversões;

V – participação na vida familiar e comunitária;

VI – participação na vida política, na forma da lei;

VII – faculdade de buscar refúgio, auxílio e orientação.

É evidente que, diante da Covid-19 e suas consequências, alguns aspectos da liberdade dos idosos podem ser mitigados, como forma de proteção à sua saúde e vida. O próprio inciso I do parágrafo 1º prevê que a faculdade de ir e vir pode sofrer restrições legais, como aquelas ocorridas após as me-

didadas governamentais adotadas durante a pandemia. Permanecem, porém, as demais prerrogativas da pessoa idosa previstas no parágrafo 1º do artigo 10, como a participação na vida familiar e comunitária e a faculdade de buscar refúgio, auxílio e orientação, além do respeito e da dignidade mencionados no *caput*.

A observação dos direitos do idoso deve pautar-se pelo equilíbrio entre a garantia do cuidado material, físico e mental, e a preservação da sua autonomia e liberdade, como forma de assegurar um envelhecimento digno mesmo diante de uma situação tão desfavorável quanto essa que se apresenta durante a pandemia de Covid-19.

Mesmo com o advento da vacina, no início de 2021, as medidas de distanciamento devem permanecer, mantendo-se os estudos acerca dos efeitos da Covid-19 nas relações sociais e familiares. Segundo artigo jornalístico da CNN Brasil, publicado com a entrevista da presidente da Comissão de Revisão de Calendários Vacinais da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIIm), as normas de distanciamento, higienizarão e restrição à circulação de pessoas ainda serão essenciais (RIBEIRO, 2021):

Mônica Levi, presidente da Comissão de Revisão de Calendários Vacinais da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIIm), reitera que a máscara segue sendo um acessório indispensável, mesmo para quem for vacinado. Ela estende a recomendação a todas as outras medidas de higiene. "É imprescindível que se mantenha todas as normas e diretrizes, inclusive o distanciamento social, o funcionamento de estabelecimentos com horário e público reduzidos e o uso de álcool gel", afirma. Essas barreiras sanitárias seguirão sendo importantes, porque a vacina não impede a circulação do Sars-CoV-2, já que, mesmo protegida dos sintomas, uma pessoa imunizada ainda pode transmitir a infecção.

Assim, verifica-se que não obstante os idosos já estarem sendo vacinados, as questões apontadas nesse artigo permanecem. Todos os aspectos abordados no presente estudo, como o dever de cuidado material e imaterial, a afetividade, a preservação da liberdade e o respeito, são elementos do envelhecimento digno, como especificação do próprio princípio da dignidade humana. No entanto, a garantia do envelhecimento digno deve ser verificada em cada caso concreto, a partir do equilíbrio entre esses elementos, buscando-se a proteção à vida da pessoa idosa enquanto se preserva sua autonomia e liberdade.

4. Considerações finais

Diante do contexto único de transformação das relações sociais, observado a partir das medidas tomadas para a contenção da pandemia da Covid-19, a reflexão sobre a manutenção e efetivação dos direitos fundamentais durante esse período de exceção mostra-se de grande importância.

Em relação ao grupo dos idosos, dentre os direitos cuja conservação e estabilidade devem ser verificadas durante um momento tão adverso está o direito ao envelhecimento digno, que se mostra extremamente afetado no contexto pandêmico. Como direito fundamental, se a dignidade desse grupo invisibilizado deve ser garantida em tempos comuns, sua proteção deve ser ainda maior em situações de emergência, nas quais se revela o desamparo a que esse grupo está submetido.

No presente artigo foi analisado, primeiramente, o conceito de invisibilidade social, por meio do da teoria Boaventura de Sousa Santos. O referencial teórico do autor serviu de embasamento para a compreensão dos aspectos da invisibilidade e do modo pelo qual a pessoa idosa sofre como membro grupo invisibilizado. Em seguida, verificou-se o estudo do dever de cuidado material e imaterial do idoso como aspecto do direito ao envelhecimento digno. Referidos conceitos foram analisados juntamente com os esforços normativos de proteção ao idoso, relativos à legislação, doutrina e jurisprudência pertinentes.

Diante dos conceitos apresentados e dos direitos relacionados especificamente aos idosos, passou-se a analisar a conjuntura específica da Covid-19, examinando-se a possibilidade de efetivação desses direitos nesse contexto. Para tanto, procedeu-se à colheita de dados referentes à situação do idoso na pandemia, a fim de ampliar a compreensão da pesquisa acerca das diversas formas de violação de direitos e das possíveis formas de garantia

Por fim, verifica-se que o envelhecimento digno no contexto da Covid-19 deve ser efetivado por meio do equilíbrio entre a proteção à vida e à saúde mental e física, de um lado, e a liberdade e o respeito à autonomia do idoso, de outro lado, todos aferidos em cada caso concreto.

Desse modo, diante de uma experiência de imensa crise, como esta advinda da Covid-19, e do distanciamento social dela decorrente, pode-se constatar que é possível assegurar o direito ao envelhecimento digno à pessoa idosa, mediante o apoio da família, da sociedade e do Estado, cumprindo-se, assim, os ditames constitucionais e legais previstos no ordenamento jurídico pátrio.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 7. ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BRASIL, Lei nº. 10.741 de 1º de outubro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 03.07.2020.

BRASIL. Lei nº 14.018, de 29 de junho de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de junho de 2020. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14018.htm>. Acesso em 29.01.2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Agravo de Instrumento nº 0015225-60.2020.8.19. Relator: Desembargador Luciano Saboia Rinaldi de Carvalho. Sétima Câmara. Julgado em 18/03/2020. **Diário de Justiça do Rio de Janeiro**. Disponível em < <http://www4.tjrj.jus.br/ejud/ConsultaProcesso.aspx?N=2020.002.20212>>. Acesso em 29.01.2021.

CAHALI, Yussef Said. **Dos alimentos**. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

CÉNAT, Jude Mary; BLAIS-ROCHETTE, Camille; KOKOU-KPOLOU, Cyrille Kossigan; NOORISHADA, Pari-Gole; MUKUNZI, Joana N.; MCLINTEE, Sara-Emilie; DALEXIS, Rose Darly; GOULET, Marc-André; LABELLE, Patrick R. Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. **Psychiatry Research**. v. 295, p. 1-16, 113599, ISSN 0165-1781, jan. 2021. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120332601?via%3Dihub>>. Acesso em 26.01.2021.

Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 14.07.2020.

Decreto Legislativo nº. 6, de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de março de 2020. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em 13.07.2020.

KESKE, Henrique; SANTOS Everton Rodrigo. **O envelhecer digno como direito fundamental da vida humana**. Revista de Bioética y Derecho. Barcelona: Dez. 2019; 45: p. 163 - 178.

Painel Coronavírus. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 25.01.2021.

Pesquisa nacional por amostra de domicílios continua - 1o trimestre de 2020. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=27704&t=resultados> >. Acesso em 03.07.2020.

RIBEIRO, Ana Paula Lima. Depois de tomar a vacina, ainda preciso usar máscara? **CNN Brasil**, São Paulo, 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/12/10/depois-de-tomar-vacina-ainda-preciso-usar-mascara>>. Acesso em 31.01.2021.

SRAG 2020 - Banco de Dados de Síndrome Respiratória Aguda Grave - incluindo dados da COVID-19. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<https://opendata-sus.saude.gov.br/dataset/bd-srag-2020>>. Acesso em 04.07.2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, p. 237-280, Outubro de 2002.

VERITY, Robert et al. Estimates of the severity of coronavirus disease 2019: a model-based analysis. **The Lancet: Regional Health**. United Kingdom, v. 20, p. 669-677, jun. 2020. Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099\(20\)30243-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099(20)30243-7/fulltext)>. Acesso em 04.07.2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. 11 March 2020. Disponível em <<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>. Acesso em 13.07.2020.

_____. WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Disponível em <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em 25.01.2021.

APONTAMENTOS SOBRE A SOLIDARIEDADE NO ESTADO BRASILEIRO E O BENEFÍCIO ASSISTENCIAL DE AUXÍLIO EMERGENCIAL FRENTE AO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Carla Machi Pucci

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba – Paraná. Doutoranda,
Professora de Direito Previdenciário e Tributário da PUC-PR, Advogada

Eduardo Iwamoto

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Campus Curitiba – Paraná. Doutorando,
Professor de Direito Constitucional e administrativo da PUC-PR, Advogado

Resumo:

A seguridade social no Estado Brasileiro compreende, segundo a Constituição Federal de 1988, a previdência social, a assistência social e a saúde. A Assistência Social está prevista no artigo 203. A pesquisa se faz necessária em razão de que diante da pandemia do Coronavírus a população brasileira ficou mais vulnerável em relação a saúde, a economia, ao aumento do desemprego e da desigualdade, o que provoca a necessidade do Estado em implementar políticas públicas com o intuito de garantir a concretização de uma sociedade mais justa, conforme os ditames definidos pelo Estado Democrático de Direito. Os objetivos consistem na apresentação do benefício auxílio emergencial; os requisitos para a sua concessão; apontamentos acerca da igualdade; da solidariedade e sua aplicação no Estado Brasileiro por meio do benefício emergencial. O resultado final, será demonstrar que o benefício de auxílio emergencial fez-se necessário para o alcance de sociedade mais solidária.

Palavras-chave: Solidariedade; Benefício; Assistencial; Auxílio emergencial.

Apontamentos da igualdade

O Estado Brasileiro tem como um dos objetivos, já citados, uma sociedade que visa reduzir as desigualdades, visando a chamada justiça social, para o ganhador do prêmio Nobel de Economia, em 1998, e filósofo Amartya Sen, em sua obra “a ideia de justiça”, as teorias normativas da justiça social dos últimos tempos tendem a exigir uma igualdade ou de renda ou de liberda-

de, ou seja, a igualdade de alguma forma, fazendo o alerta de que mesmo aqueles que não acreditam em uma justiça distributiva fazem a exigência de uma igualdade básica (SEN, 2011, p. 325-326). No entanto, aqui igualdade não é a buscada pela teoria do utilitarismo, o qual “toma a felicidade ou o bem-estar dos indivíduos como medida básica de avaliação moral e, para aferir as consequências de um curso de ação, subtrai os custos gerais dos benefícios gerais, sempre usando como medida a felicidade ou o bem-estar” (MURPHY, NAGEL, 2005. p. 69). Portanto, o utilitarismo é a maximização da soma total das utilidades, independente da distribuição, o que para SEN não parece igualitário, mas que o tratamento igualitário dos seres humanos proposta por essa teoria atribui “igual importância aos ganhos e às perdas de utilidades de todos”, ou seja, de alguma forma as pessoas são vistas como iguais (SEN, 2011, p. 325-326). A questão fundamental é “igualdade de quê?” (SEN, 2011, p. 329). Cada ser humano é único, cada um de nós integramos uma família, com crenças, características próprias, costumes, etc. Portanto, cada um é diferente do outro. Há desigualdade física e psíquica entre os seres humanos. Alf Ross, jurista e filósofo dinamarquês, em sua obra de 1958, “Direito e justiça” relata que o homem nasce e não tem consciência de suas necessidades, com o tempo começa a saber o que deseja, seu esforço é direcionado – esforço orientado por um propósito, que visa um fim específico (anseio, esforço, satisfação). A atitude para com um objeto é denominada de interesse. O homem tem necessidades corporais e espirituais (ROSS, 2003, 409-411). Diante deste contexto, Sen relata que a capacidade é um aspecto da liberdade relacionado com as oportunidades substantivas. As capacidades são características das vantagens individuais, e para se ter uma teoria da justiça, deve-se atender uma equidade e eficácia das oportunidades substantivas. Para o referido autor, a igualdade tem múltiplas dimensões, as quais, não podem ser de um único espaço como vantagem econômica, recursos, utilidades, qualidade de vida ou capacidades. O autor rejeita uma compreensão unifocal das exigências de igualdade, podendo-se ter outras exigências além da liberdade para julgar as vantagens pessoais e conseqüentemente, avaliar a igualdade, como a igual liberdade geral para diferentes pessoas (SEN, 2011, p. 329-333). Assim como, Richard Sennett, sociólogo, historiador e músico, em sua obra do ano de 2004, “Respeito”, expõe que a natureza distribuiu desigualmente a inteligência, a beleza, a arte, sendo que, as carreiras abertas ao talento seriam uma forma honrar essa desigualdade, no entanto, a imitação, a competição e a mestria podem estimular que os fracos imitem os fortes, o que fará com que a desigualdade aumente (SENNETT, 2004, p. 115 e 118). A questão de saber se a pessoa é capaz de produzir os objetos de sua escolha, é central para definir a liberdade que faz parte da noção de capacidade. Pessoa produz o resultado escolhido por suas ações “controle direto”, se as preferências podem ser efetivas? “Poder indireto” é o uso de um advogado, médico, dentre outros casos do “poder efetivo”. Afirmção da liberdade de escolha feita pelo médico em um paciente inconsciente (“poder efetivo”), se esta escolha teria sido o desejo

do paciente. Difere-se do conceito de bem-estar. A autor relata que algumas políticas públicas podem coincidir com o meu desejo dos resultados e outras não, mas não estão relacionadas as preferências efetivas. Deve-se diferenciar capacidade em geral e a capacidade sem dependência. (SEN, 2011, p. 335-338). Capacidade, dependência e interferência: “*Liberty*” e “*freedom*”, sendo que esta refere-se a liberdade nas vidas pessoais. As pessoas tem que liberdade de levarem suas próprias vidas e liberdade de não serem prejudicadas pela interferência dos outros. Este ferimento pode ocorrer mesmo sem a interferência, simplesmente pela existência de um poder arbitrário que possa impedir de agir como eu quero. Baseado em fundamentos “republicanos”, contra a visão da liberdade como capacidade, Philip Pettit argumentou que se uma pessoa depende de outrem para realizar as coisas, esta pessoa não é realmente livre. Se você é capaz de ter suas preferências decisivas e exercê-las independe dos outros, a liberdade substancial apresenta maior robustez. Segundo a autor, a ideia republicana não pode substituir a perspectiva da liberdade como capacidade. O referido autor, relata ainda, que importa o que uma pessoa é realmente capaz de fazer. Na visão do autor, “a concepção republicana da liberdade, incrementa a perspectiva baseada nas capacidades em vez de demolir a relevância dessa perspectiva como abordagem da liberdade” (SEN, 2011, p. 342). Várias são as características da ideia de liberdades nas capacidades, na falta de dependência e falta de interferência. (SEN, 2011, p. 338-343). A impossibilidade de satisfazer ambos os princípios na aplicação do Teorema de Paret, sendo que, propõe-se como solução – solução por colusão – a realização de um contrato. Para se fazer cumprir o contrato, pode-se ferir a própria liberdade, para que se obtenha o resultado de Pareto-eficiente. (SEN, 2011, p. 343-348). “Cada pessoa tem um conjunto de ações ou estratégias permissíveis a partir do qual pode escolher uma. O resultado depende das escolhas de ações ou estratégias feitas por todos” (SEN, 2011, p. 349).

Apontamentos da solidariedade

A solidariedade é um sentimento, segundo Richard Rorty, filósofo estadunidense, o qual em sua obra de 1989, a “Contingência, ironia e solidariedade”, relata que a solidariedade humana pela filosofia tradicional, é, nas palavras do autor, “há algo em cada um de nós - nossa humanidade essencial – que repercute a presença dessa mesma coisa em outros seres humanos” (RORTY, 2007, p. 311), assim como temos aqueles que são “desumanos”. O autor relata ainda, que o que deseja é algo além da história e das instituições. “Que pode haver senão a solidariedade humana, senão nosso reconhecimento da humanidade comum a nós todos?” (RORTY, 2007, p. 312). Dentro deste contexto, Richard afirma “que temos a obrigação moral de nutrir um sentimento de solidariedade com todos os outros seres humanos” (RORTY, 2007, p. 313). O sentimento de solidariedade atinge o seu máximo quando aqueles que estamos nos solidarizando são vistos como “um de nós”, sendo mais

local, ou seja, a solidariedade é uma questão de semelhança e dessemelhança que decorrem do contexto histórico contingente (RORTY, 2007, p. 314 e 316). O autor objetiva ainda distinguir “solidariedade humana compreendida como identificação com a “humanidade como tal” e a solidariedade humana compreendida como a dúvida a respeito de si mesma” (RORTY, 2007, p. 326). Ajudar o próximo, fazendo uma caridade, não se confunde com solidariedade, podendo a ter outro objetivo que não o auxílio em si por um sentimento de pena, por vezes, por ter um intuito de marketing, de lucro, como por exemplo, um músico, um influenciador digital que entrega a casa própria para um empregado seu ou cestas básicas para a população carente. Recentemente, com a pandemia do coronavírus (COVID-19), ficou comumente difundida a realização de *lives* por profissionais de diversas áreas e, como resultado, a doação de cestas básicas, e de outros bens para a população carente. Será que diante dessa pandemia que o mundo está passando, os brasileiros se tornaram mais solidários? Essa realidade representa mesmo a solidariedade que esperamos? Gilles Lipovetski, filósofo francês, na sua obra de 1992, a “a sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos” traz “que cada geração proclama estar em face da dissolução dos valores e da deterioração dos costumes” (LIPOVETSKY, 2005, p. 106) e que o mundo moderno está entregue “a violência, ao egoísmo e às dispostas de interesse” (LIPOVETSKY, 2005, p. 106). O autor, cita uma pesquisa realizada em 1989, com pessoas entre 13 e 17 anos, em que o resultado foi de que 75% dos entrevistados aprenderam com os pais a ter uma boa colocação profissional, e que 45% dos que se conduziram sozinhos na vida, em cada 4, somente um fazia referência a seguir os princípios morais. Somente 15% dos entrevistados citaram o altruísmo, para transmitir aos seus filhos. Na mesma pesquisa, entre 17 valores listados, a obrigação de ajudar o próximo ficou em 14º lugar, sendo associado a paciência. Na Inglaterra, a referida obrigação foi lembrada por 4 pessoas a cada 10, na Espanha, na Itália e na República Federal da Alemanha o índice foi inferior a 5%. Já na França, 2 a cada 10 indivíduos recordaram da obrigação de ajudar ao próximo. O estudo do Autor, se funda no Estado Francês, sendo que, os estudantes franceses, na década de 1980, relatam que o mais intolerável vício, de acordo com 17% dos estudantes, estes se consideravam egoístas; 38% intolerantes; 25% apontavam a solidão e 19% a pobreza (LIPOVETSKY, 2005, p. 106-107). Esta pesquisa realizada pelo Autor, traz o resultado de que o homem moderno pode pensar só em si e essa realidade não é algo imoral, sendo o altruísmo um valor que está depreciado, bem como, os dados apresentados demonstram que ninguém tem obrigação de ajudar o próximo. Este mesmo autor, cita como outro exemplo, os gastos do cidadão francês, pois, em 1985, a França aparece 15º lugar em relação a donativos particulares e em 6º lugar em relação assistência pública. Do total de 47% dos franceses que doaram, em 1987, 47% investiram mais 500 francos e 20% menos de 100 francos. Claro está que em razão do individualismo, tem-se lugar a uma ética minimalista e intermitente, a uma forma de solida-

riedade em conformidade com o ego (LIPOVETSKY, 2005, p. 107). Não se trata de ajudar o próximo, não se trata de se preocupar com o próximo como um sentimento genuíno, mas sim uma forma apenas de se sentir bem consigo mesmo. Dentro deste contexto, o autor ainda ressalta que quando o altruísmo deixou de se confundir com a noção de dever obrigatório, começaram os shows, nos anos de 1980. A era moralista era disjuntiva a pós-moralista e conjuntiva, harmoniza o *strass* e a emoção, os decibéis e o ideal, o prazer e a boa intenção. A beneficência midiática e pós-moralista opera como uma nova modalidade do consumo de massa, com sobressalto de uma bondade, pequeno surte de bem-estar participativo, sem acarretar ilusões e esforços, trata-se de um arrebatamento epidérmico (LIPOVETSKY, 2005, p. 110). O que não se modificou muito na atualidade, muito pelo contrário, com a pandemia mundial do COVID, voltaram-se os shows, agora por meio de *lives*, com a tecnologia e a comodidade de realizar a caridade e amaciar o ego ficou mais fácil, rápida e indolor. Segundo o autor, refere-se a ética de um “terceiro gênero” inconsciente, circunstancial, efêmero e indolor. A teatralização do bem tomou o lugar da obrigação (LIPOVETSKY, 2005, p. 113). Esta forma de entrega, a qual não se confunde com a solidariedade, faz com que não sejam criados vínculos de responsabilidade, segundo o autor, não representa uma atitude com a proposta de uma conduta moral, tem apenas a finalidade de comover (LIPOVETSKY, 2005, p. 115). A responsabilidade com o próximo é efêmera, a comoção com o próximo é efêmera, a ajuda ao próximo é efêmera, como esperar que os indivíduos criem um vínculo, amadureçam a ideia de responsabilidade com o próximo, se a emoção vem e passa em questão de segundos e, após essa entrega, os indivíduos se sentem satisfeitos com o dever cumprido perante a sociedade. Fazer parte de uma associação, de um grupo, apenas para a satisfazer o ego sem a devida participação, não está nem próximo do sentimento de solidariedade, mas que atualmente pode ser o suficiente para que o indivíduo se sinta com o dever cumprido perante a sociedade que compõem, sendo que seu ego está massageado e os demais o enxergam como uma pessoa “boa”. Segundo o autor, o que se tem visto, é a crescente de voluntários do “terceiro tipo”, que são indivíduos que se juntam em grupos específicos, como um autosserviço. Como exemplo, tem-se uma mãe que possui um filho autista e se junta a outras mães na mesma condição. Neste caso, existe um auxílio mútuo. A iniciativa benevolente é terapêutica, identificadora (LIPOVETSKY, 2005, p. 121-122). Por fim, não se deve confundir solidariedade com tolerância, pois, esta pode ser observada na religião, na família, na sexualidade, na política, mas segundo o autor, há pouca tolerância quando se envolve risco a preservação de bens, pessoas e liberdades (LIPOVETSKY, 2005, p. 128). A tolerância está distante até mesmo do respeito ao próximo, e, portanto, muito longe da solidariedade. Segundo o autor, “não há mais corrente mística de nenhuma natureza em condições de desviar o curso da sociedade civil de sua orientação global” (LIPOVETSKY, 2005, p. 133), sendo que este curso é no sentido de cada vez mais abafar os extremistas, os intolerantes. Nos tempos

modernos, a meritocracia, a aptidão, fundindo motivação, desejo e atitude, coragem e habilidade. Tais valores acabam representando uma ameaça a solidariedade (LIPOVETSKY, 2005, p. 115-118).

Interesse coletivo e o estado do bem-estar social

Segundo o autor Alf Ross, as atitudes são baseadas em necessidades, em interesses, designando uma classe particular de atitudes fundadas na necessidade, ou seja, tomar as atitudes baseadas em necessidades, no sentido biológico. Os objetos apropriados para extinguir o impulso (alimentos, calor, ar, luz, dentre outros) são conhecidos pela psicologia como *satisfazedores*. Tem-se a necessidade, o esforço e a satisfação – sentido psicológico (ROSS, 2003, p. 409-411). Para Alf Ross, os interesses são experimentados por pessoas, então são individuais. Já com relação aos interesses coletivos, o referido autor ilustra, como caso de um prisioneiro A e um prisioneiro B que desejam fugir, neste caso, os interesses coincidem, havendo necessidade de cooperação, há interesses interligados, há fuga comum, e, conseqüentemente interesses comuns. Os interesses coincidentes dependeram da circunstância externa, uma solidariedade fatural. Este exemplo, pode de ser generalizado a comunidade da vida humana, onde todos dependem de todos, numa solidariedade fatural. **“Ninguém se basta em si mesmo”** (ROSS, 2003, p. 413). Uma cooperação, aumenta a dependência mútua, interesses comuns atribuídos a uma coletividade. A vida social é a comunidade e a sociedade, pois, diferenciam-se do sentimento de simpatia e pertencimento ao grupo. Como exemplo, as empresas são sociedades, já a nação, a família, os clubes, as comunidades religiosas, são grupos com caráter de comunidade. Interesses comunitários, em que se tem o sentimento comunitário de pertencimento ao grupo, identificação e solidariedade aos interesses altruístas. Cada interesse tem um aspecto que está isolado e um que está socialmente interligado. Em outro exemplo, quando se fala na regulamentação do direito de propriedade, o indivíduo tem o seu interesse individual, o qual se choca com os demais. No entanto, os interesses estão interligados e coincidem, pois todos desejam uma regulamentação geral. Assim, existe uma proteção de um interesse pela lei, sendo esse interesse social é dito público e o interesse individual é denominado privado. Os interesses sociais de regulamentação da propriedade são interesses públicos. O referido autor sugere denominar interesse público para os interesses sociais, gerais (defesa nacional, por exemplo) e chamar interesses individuais derivados (instalar uma linha de tiro) de interesses do Estado (ROSS, 2003, p. 411-416). Ainda, para Alf Ross, uma atitude interessada frente a uma ordem social, é uma atitude derivada e condicionada a que a regra possa satisfazer a algumas necessidades, podendo, ser justificada por argumentação racional, ao passo que a atitude moral, a atitude direta e absoluta frente a uma ordem social, é irracional. A reação do indivíduo ao senso moral pode ser: atitude moral dogmática e a atitude moral cética. A primeira, refere-se a um sentimento de vali-

dade absoluta da voz que vem de nossos corações, sendo que, a segunda, desconfia das atitudes emocionais, trata-se de preconceitos oriundos de tradições sociais herdadas. Segundo o autor, o senso moral não pode ter pretensão a um respeito cego, pode ser uma indicação *prima facie* de que certas condutas servem para interesses sociais. Com relação ao papel da consciência jurídica na política jurídica, existem três postulados fundamentais: as considerações práticas são expressões de uma valoração das regras jurídicas com base em argumentos racionais. A consciência jurídica, uma atitude desinteressada de aprovação ou reprovação frente a uma norma social, dirigindo-se a ordem social. O autor, aponta três postulados fundamentais em relação a consciência jurídicas, competitivamente as considerações práticas: 1) A consciência jurídica do homem político não deve ser considerada como medida de correção de uma norma; 2) A consciência jurídica que predomina no governo não deve fazer parte dos pressupostos impessoais de atitude do homem político. Da mesma forma, o autor ressalta que devemos usar a consciência jurídica como *prima facie*, mas questioná-la. Se você aceita a consciência jurídica, toda consideração de interesses deve ser rejeitada e; 3) A consciência jurídica predominante na comunidade, só pode ser levada em consideração como um fator espiritual de que depende a viabilidade prática de uma reforma jurídica. O autor, cita algumas formas de relações sexuais consideradas pecaminosas e que a indignação moral não merece proteção quando se opõe aos interesses dos outros. As pessoas devem ser livres para realizarem os atos que os outros dizem ser pecaminosos, trata-se do princípio da tolerância, deve-se buscar a aplicação plena deste princípio para se ter uma maior felicidade humana (ROSS, 2003, p. 416-425). A consciência jurídica só pode ser considerada como circunstância fatural, não como motivo. O autor cita vários exemplos, como o casamento, caso em que não há um argumento racional para sustentar a monogamia face a poligamia. As instituições também são preservadas por uma tradição cultural e sustentadas por uma consciência jurídica. Todavia, a tradição não é imutável, pois muda de tempos em tempos, mas estão fora do âmbito da política racional, tem caráter ideológico, sendo as construções teóricas nascidas para justificar uma atitude. Se não conseguir argumentar, lança-se mão da tradição. A tarefa da política jurídica visa um ajuste do direito as condições técnicas e ideológicas modificadas. O papel do jurista como homem político jurídico é atuar como técnico racional (ROSS, 2003, p. 426-430). Antony Giddens, sociólogo britânico, foi assessor do primeiro ministro Tony Blair, trouxe em sua obra publicada em 1998, com título: “A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia”. Para Giddens, a velha economia que envolvia a separação do Estado e dos setores privados a outra, era o mercado social, dá espaço a uma nova economia mista, uma nova sinergia entre o público e o privado, com o dinamismo de mercado e o interesse público, visando o equilíbrio entre o econômico e não econômico. Esta é a sua teoria da política da terceira via. Para o autor, os social-democratas devem desenvolver uma sociedade de agentes que assumam “riscos

com responsabilidade” (GIDDENS, 1999, p. 109-110). No modelo neoliberal, em que único modelo existente de igualdade é o de oportunidade ou meritocracia, tem-se uma sociedade geradora de inúmeras desigualdades de resultados, havendo desproporcionalidade nas recompensas e com grande medida de mobilidade descendente, sendo este tipo de sociedade irrealizável e contraditório, em que os privilegiados conferem vantagem para seus filhos (GIDDENS, 1999, p. 111-112). Para o autor, a nova política de igualdade é a igualdade de inclusão e a desigualdade como exclusão. A inclusão envolve a cidadania, direitos e obrigações civis e políticos, oportunidades e envolvimento no espaço público. Já a exclusão dos que estão embaixo, excluídos do fluxo principal de oportunidades e exclusão do topo, envolve a exclusão voluntária, a “revolta das elites”, afastando-se das instituições públicas. Como exemplo, tem-se a classe trabalhadora tradicional que desapareceu em grande parte, bairros que se tornaram isolados, preconceito étnico, também acirram a exclusão que atualmente se reflete nos imigrantes (GIDDENS, 1999, p. 113-114). “A exclusão econômica é assim frequentemente também física e cultural” (GIDDENS, 1999, p. 114). Segundo o autor, a exclusão no topo é mais prejudicial a solidariedade comum que na base, ou seja, limitar a exclusão no topo gera uma sociedade mais inclusiva na base (GIDDENS, 1999, p. 114). Aqueles países que passaram por longo período de governo neoliberal, como EUA, Nova Zelândia e o Reino Unido mostram maiores aumentos da desigualdade (GIDDENS, 1999, p. 115-116). Para Giddens, o “liberalismo cívico”, deve ser uma parte básica da sociedade inclusiva. Aqueles que se sentem membros de uma sociedade tendem a reconhecer que possuem um compromisso com seus pares. Ainda, devemos ter o desenvolvimento de um etos comercial; melhorar a qualidade da educação pública; manter um serviço de saúde adequadamente financiado, benfeitorias públicas, combater os níveis criminalidade, dentre outros. Para o autor, “*somente um sistema de welfare que beneficie a maior parte da população gerará uma moralidade comum de cidadania*” (GIDDENS, 1999, p. 117). Em um Estado em que o bem estar é direcionado somente para os pobres, como ocorreu nos EUA, tal direcionamento acaba ocasionando mais desigualdade. Deve-se ter um bem estar *welfare* positivo, com políticas que gerem efeitos positivos, como a assistência à saúde, devem atender uma ampla clientela, a redução da poluição, que atinjam a todas as classes, dentre outros. O autor relata ainda, que o investimento em educação se tornou um mantra para os países, no entanto, as pesquisas comparativas feitas nos EUA e na Europa demonstram que a educação tende a refletir desigualdades. O trabalho gera renda para o indivíduo, proporciona senso de estabilidade e direção na vida e cria riquezas para a sociedade global. Mas a política inclusiva deverá atender os que não conseguem trabalhar e deve reconhecer a diversidade. Os programas de socorro à pobreza devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade, sendo que tais programas, segundo o autor, ao deixar as pessoas se atolarem em benefícios, faz com que elas sejam excluídas, devendo-se reduzir os benefícios para forçar os indivíduos a trabalhar

(GIDDENS, 1999, p. 117-120). O autor então visa “A terceira via” – “Uma sociedade de *welfare* positivo”, os grupos que criaram o sistema de previdência social na Alemanha desprezavam tanto o *laissez faire* quanto o bem estar, e este modelo foi copiado por muitos países. Na Bélgica e na Áustria, como na Alemanha, metade dos serviços sociais são prestados por grupos não lucrativos; na Holanda as organizações não-lucrativas são a principal fonte de serviços sociais, e na Suécia praticamente nenhuma. No Reino Unido, o aumento maior de gastos foi com a seguridade social, principalmente pelos fatores: aumento do número de desempregados; pais e mães solteiros e aumento de idosos. Este aumento é objeto de ataque dos neoliberais, a grande questão é que quanto maior o benefício maior o perigo de fraude e de perigo moral (GIDDENS, 1999, p. 123-125). O *welfare state* precisa ser tão dinâmico e responsivo as mudanças sociais. As desproporções deste modelo estão quando nos riscos cobertos não correspondem as necessidades, ou grupos errados são protegidos. O *welfare state* é um conceito psicológico, diz respeito ao bem-estar, devendo promover benefícios econômicos e psicológicos, sendo a sua diretriz o investimento no capital humano. Faz a proposta de substituição do termo para “sociedade de *welfare*” (GIDDENS, 1999, p. 126-128). Estratégias de investimento social: o autor cita como exemplo a seguridade social, especificamente, na provisão para a velhice e para o desemprego. O autor relata ainda que não se pode pensar apenas no aspecto econômico, mas sim, deve-se pensar o que é a velhice e como as mudanças na sociedade afetam a posição das pessoas mais idosas, deve ser feita uma análise tanto física quanto psíquica. Uma sociedade que separa os idosos não pode ser chamada de inclusiva, o jovem deveria olhar para o idoso em busca de modelos, idosos devem se ver como a serviço das gerações futuras. Existem mais idosos, portanto, são mais visíveis na sociedade e devem ser envolvidos com as gerações mais jovens. Já em relação ao desemprego está relacionada a benefícios generosos, os benefícios deveriam ser reformados quando induzem ao perigo moral. A desregulamentação radical não é uma resposta, deve-se investir no capital humano. O investimento em recursos humanos, está provado como a principal fonte de vantagem, porém, deve haver apoio as iniciativas empresariais associadas a pequenas indústrias e a inovação tecnológica. Deve-se incentivar a educação ao longo de toda da vida, bem como, desenvolvimento de competência cognitiva e emocional. Deve-se, ainda, incentivar as poupanças, o uso de recursos educacionais e outros investimentos pessoais. Políticas de governo podem aumentar a portabilidade, maior harmonização de práticas e padrões educacionais. Os governos devem encorajar políticas de local de trabalho favorável a família, podendo ser alcançada com parcerias público e privada. O *welfare* positivo é o estado trabalhando com outras instituições, inclusive empresas, autonomia e desenvolvimento da pessoa com o intuito de expandir a responsabilidade individual (GIDDENS, 1999, p. 128-139).

A seguridade social – benefício assistencial auxílio emergencial: pressupostos constitucionais e legais

A Constituição Federal de 1988 possui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a busca pela erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais¹. Para a concretização de tais objetivos deve-se estruturar políticas públicas condizentes com eles, o que é possível no Estado Brasileiro pela própria consagração do texto constitucional de direitos e garantias fundamentais como a preservação das liberdades, assim, como a necessidade de ações positivas do Estado frente algumas vulnerabilidades do ser humano. Dentro deste contexto, criou-se a seguridade social um conjunto de princípios e regras que tem por objetivo fazer frente às necessidades básicas do indivíduo e de sua família, visto que, por alguns motivos ele não consegue realizar, havendo a necessidade de políticas públicas capazes de protegê-lo (MARTINS, 2013, p. 21), portanto, o Estado visa proteger o indivíduo de situações como velhice, incapacidade, morte, maternidade, miserabilidade, 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 brasileiro é financiado pelo sistema tributário, basicamente pelas espécies tributárias contribuições sociais³, aplicando-se o princípio da solidariedade do Estado face a um grupo social. As contribuições sociais são os tributos concretizadores da solidariedade prevista no artigo 3º da Constituição Federal. 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 O seguro social brasileiro possui três pilares a previdência social, assistência social e saúde. A Previdência Social tem por objetivo conceder aos indivíduos benefícios, os quais podem cobrir situações de doença, invalidez, morte, idade avançada, desemprego involuntário, dentre outros⁵, 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 (BRAGANÇA, 2011, p. 43) e que tem um baixo custo de administrativo. Já a Assistência Social, a qual também integra a seguridade social, tem por objetivo proteger as pessoas que

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/12/2020.

2 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm. Acesso em 08/12/2020.

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08/12/2020.

4 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm. Acesso em 08/12/2020.

5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm. Acesso em 08/12/2020.

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 vulnerabilidade (IBRAHIM, 2014, p. 12). 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.”⁶ O seguro social previsto na Constituição tem como assento a solidariedade. Para dar concretude ao artigo 203 da Constituição Federal, tem-se a Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, a qual 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”⁷. Na sequência foi criado o Programa Bolsa Família, pela lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, cujo objetivo é a concessão de um benefício básico destinado as famílias que se encontrem em extrema pobreza.⁸ O valor deste benefício é de R\$ 41,00 (quarenta e um reais), equivalente a € 6,5117⁹, podendo a família receber até cinco benefícios por mês, podendo chegar a R\$ 205,00 (duzentos e cinco reais)¹⁰, equivalente a € 32,5583¹¹. E recentemente, em 02 de abril de 2020, foi criada a Lei nº 13.982, a qual estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento do Coronavírus (Covid-19), e no artigo 2º cria o auxílio emergencial durante o período de três meses, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), equivalente a € 95,2925¹². Faz-se necessário a abordagem do Bolsa Família, porque quando mais vantajoso o benefício emergencial, este substituirá o Bolsa Família. Os requisitos para a

6 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 08/12/2020.

7 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em 09/12/2020.

8 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.836compilado.htm. Acesso em 09/12/2020.

9 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 18/11/2021.

10 Se houver na família jovens de 16 e 17 anos também recebem R\$ 48,00 (quarenta e oito reais) por mês podendo acumular dois benefícios um total de R\$ 96,00 (noventa e seis reais). <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx#:~:text=Destinado%20%C3%A0s%20fam%C3%ADlias%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o,a%20R%24%20205%2C00>. Acesso em 09/12/2020.

11 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 18/11/2021.

12 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 18/11/2021.

concessão deste benefício são basicamente: ter mais de 18 anos e não ter emprego formal.¹³ Este benefício assistencial, tem por objetivo atender o artigo 203 da Constituição Federal, bem como o artigo 3º, no que diz respeito a uma sociedade solidária, visto que a fonte de recursos para estes benefícios são os tributos (contribuições sociais basicamente), e o beneficiário necessita apenas comprovar a necessidade destes benefícios e não o recolhimento de tributos. No que diz respeito ao benefício emergencial, este se fez necessário diante da atual situação mundial¹⁴, a presença do Coronavírus (COVID-19), diante da miserabilidade das pessoas e sua vulnerabilidade, houve a necessidade da criação do presente benefício de caráter emergencial¹⁵. Como todos os demais benefícios assistenciais, este tem como característica ser personalíssimo, ou seja, somente para a pessoa que possui os requisitos e que o solicitou, não passando para os dependentes, ou seja, não gera pensão por morte. Diante do Coronavírus (COVID-19), o Estado Brasileiro, assim como os demais países, tiveram a necessidade de elaborar e concretizar diversas políticas públicas com o objetivo de atender a sua população, tanto diretamente, com estratégias e investimento para o atendimento médico pelo Sistema Único de Saúde (SUS), como a implementação de um benefício emergencial para aqueles cidadãos que não conseguem mais arcar com o seu próprio sustento ou de sua família, em razão de desemprego, dentro outros motivos. No entanto, deve-se ressaltar que o salário-mínimo brasileiro atual é de R\$ 1.045,00 (hum mil e quarenta e cinco reais)¹⁶ o correspondente a € 165,9679¹⁷, sendo que este valor já é insuficiente para fazer frente ao bem estar do cidadão, o que significa que o auxílio emergencial implantado está longe de alcançar esse objetivo e apenas tentar reduzir a miserabilidade, em outras palavras, para que o cidadão sobreviva a crise do COVID19 e não morra de fome. No entanto, resta compreender o que se entende por solidariedade, qual o seu alcance e limite em uma sociedade como a brasileira, assim como, a que solidariedade está previs-

13 http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm. Acesso em 09/12/2020.

14 Números atuais: no mundo 67.780.361 casos confirmados e 1.551.214 mortes. Na Brasil 6.623.911 casos confirmados e 177.317 mortes. <https://covid19.who.int/>. Acesso em 09/12/2020.

15 (...) 3. A urgência decorre da necessidade de garantir prontamente a proteção social, por meio de auxílio pecuniário emergencial, que assegure a essas pessoas, afetadas pela crise provocada pelo Coronavírus, uma renda destinada à subsistência como resposta tempestiva do Poder Público. 4. A relevância, por sua vez, deve-se ao risco iminente de penúria financeira extrema do público alvo da presente Medida, principalmente os trabalhadores autônomos, que estão com suas atividades econômicas paralisadas devido ao isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde, uma vez que a pandemia representa alto risco à saúde pública, dado o elevado potencial de contágio e o risco de morte, haja vista a experiência dos países. (...) Exposição de motivos da Medida Provisória nº 937, de 02 de abril de 2020, a qual abre crédito para o pagamento do auxílio emergencial. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Exm/Exm-MP-937-20.pdf. Acesso em 09/12/2020.

16 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14013-10-junho-2020-790307-norma-pl.html>. Acesso em 09/12/2020.

17 <https://www.bcb.gov.br/conversao>. Acesso em 18/11/2021.

ta institucionalmente por meio da aplicação de políticas públicas como a criação do benefício assistencial do auxílio emergencial. Segundo o portal da transparência do Governo Federal, em agosto de 2020, foram 77,1 milhões de beneficiários do auxílio-emergencial¹⁸, sendo que o total da população brasileira na atualidade é de 212,4 milhões aproximadamente.¹⁹ Segundo o levantamento divulgado pelos IDIS (Instituto para o Desenvolvimento Social), do total de 146 países pesquisados, em 2017 (dados de 2013-2017) o Brasil ocupava a 75ª posição e em 2018 (2017), estava em 122º no Ranking Mundial de Solidariedade, sendo o último colocado entre os países da América do Sul. As indagações formuladas na pesquisa foram: você ajudou alguém que não conhecia ou um estranho no último mês? Você doou dinheiro para caridade no último mês? e; Você foi voluntário de uma organização no último mês? A referida pesquisa, teve como resultado para o Brasil a posição 105º em auxílio a um desconhecido, 109º em voluntariado e em 112º em doação financeira²⁰. No Brasil, segundo dados da Agência Brasil, 49% dos brasileiros fizeram algum tipo de doação durante a pandemia. Nas favelas do País, o índice foi de 63%, pesquisa esta realizada pela Data Favela em parceria com o Instituto Locomotiva, Central única das Favelas (CUFA) e da Favela Holding. A referida pesquisa, ouviu 3.321 moradores de 239 favelas de todos os estados do País, tendo sido realizada do dia 19/06/2020 ao dia 22/06/2020. Segundo Celso Athayde, diretor executivo da Favela Holding, fundador da CUFA e do Data Favela, “quem vive em favela sabe que a solidariedade é uma marca forte. É uma característica sólida por causa das necessidades daqueles territórios” (...) “A favela acabou desenvolvendo uma solidariedade muito grande que não se encontra em outro território”. Ele ainda ressalta que “a solidariedade, a resiliência são características desenvolvidas nos sentimentos das pessoas que moram em favelas.”²¹ A pesquisa mostra ainda que quase 7 em cada 10 famílias recorreram ao auxílio emergencial do governo federal e entre os que receberam, 96% usaram o recurso para comprar alimentos, 88% para artigos de higiene; 87% para produtos de limpeza, 68% para pagamento de contas básicas, 64% para compra de remédios e 62% para ajudar amigos e familiares.²² O Instituto Datafolha, também realizou uma pesquisa neste sentido, pesquisa esta que ouviu por telefone 1.500 brasileiros de diversas faixas etárias, acima de 16 anos, das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste do País, entre 01 a 08 de setembro de 2020, obtendo os seguintes resultados: 96% dos brasileiros tem

18 <http://www.portaltransparencia.gov.br/comunicados/603540-portal-da-transparencia-atualiza-pagamentos-do-auxilio-emergencial-em-agosto>. Acesso em 09/12/2020.

19 https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em 09/12/2020.

20 https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/caf_wgi2018_report_webnopw_2379a_261018.pdf. Acesso em 09/12/2020.

21 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/pesquisa-mostra-que-solidariedade-e-maior-entre-moradores-de>. Acesso em 09/12/2020.

22 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/pesquisa-mostra-que-solidariedade-e-maior-entre-moradores-de>. Acesso em 09/12/2020.

o desejo de serem mais solidários, sendo que, apenas 27% efetivamente se envolvem em ações coletivas organizadas. Já para 68% dos entrevistados, os mesmos agem de forma individual e pontual, por desconhecer as oportunidades de atuação; Ainda, 7 a cada 10 dos entrevistados, relaciona solidariedade com ajudar alguém que está precisando, pessoas em situação de vulnerabilidade; 3 a cada 10 associam as ações de solidariedade com ações coletivas; 92% se enxerga solidário; 68% não considera o próximo solidário; Por fim, a percepção do papel das marcas antes e depois da pandemia, aumentou de 43% para 46%.²³

Conclusão

A liberdade, a igualdade e a solidariedade são os valores que protagonizaram a Revolução Francesa de 1789, sendo que, até a atualidade, são estes os três pilares do Estado Democrático de Direito, os quais fazem, em cada contexto histórico, repensar o que é público e o que faz parte do privado, do particular. Dentro deste contexto, a liberdade consagrada pelo Estado, deve ser uma liberdade formal e substanciada, ou seja, liberdade nas capacidades, mas acima de tudo, dentro do contexto atual, do aumento da desigualdade interna dos países, bem como, da pandemia do coronavírus (COVID-19), faz-se necessário o cultivo do sentimento de solidariedade. O sentimento de solidariedade não é ajudar ao próximo, mas estar vinculado aos preceitos estatais, em uma cooperação contínua e institucionalizada, com a qual cria-se o hábito de cooperação, sendo que, por esta razão, que o modelo tradicional de público e privado já não são condizentes com a realidade social. A solidariedade faz com que estas duas realidades interajam e sua divisão fique mais tênue. O Estado deve visar o bem estar e foi justamente com este objetivo, que o Estado Brasileiro criou o benefício assistencial de auxílio emergencial. Contudo, esse benefício deve ser concedido apenas como um trampolim para que os cidadãos possam exercer a sua liberdade formal e substancial, representando um modelo de solidariedade institucionalizada pelo Estado.

Referências

BRAGANÇA, Kerlly Huback. **Direito Previdenciário**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999.

IBRAHIM, Fábio Zambitte. **Curso de Direito Previdenciário**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora Impetus, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a**

23 <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2020/10/96-dos-brasileiros-que-rem-ser-mais-solidarios-diz-pesquisa-do-datafolha.shtml>. Acesso em 09/12/2020.

ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Armando Braio Ara. São Paulo: Manole, 2005.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito da seguridade social: custeio da seguridade social, benefícios, acidente do trabalho, assistência social, saúde.** 33^a. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MURPHY, Liam e NAGEL, Thomas. **O mito da propriedade: os impostos e a justiça.** Liam Murphy e Thomas Nagel: tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005 – (justiça e direito).

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSS, Alf. **Direito e justiça.** Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça.** Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENNETT, Richard. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual.** Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/12/2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso 09/12/2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.836compilado.htm. Acesso em 09/12/2020.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13982.htm. Acesso em 09/12/2020.

<http://www.portaltransparencia.gov.br/comunicados/603540-portal-da-transparencia-atualiza-pagamentos-do-auxilio-emergencial-em-agosto>. Acesso em 09/12/2020.

<https://covid19.who.int/>. Acesso em 09/12/2020.

https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em 09/12/2020.

https://www.cafonline.org/docs/default-source/about-us-publications/caf_wgi2018_report_webnopw_2379a_261018.pdf. Acesso em 09/12/2020.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/pesquisa-mostra-que-solidariedade-e-maior-entre-moradores-de>. Acesso em 09/12/2020.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/pesquisa-mostra-que-solidariedade-e-maior-entre-moradores-de>. Acesso em 09/12/2020.

<https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx#:~:text=Destinado%20%C3%A0s%20fam%C3%ADlias%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o,a%20R%24%20205%2C00>. Acesso em 09/12/2020.

<https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2020/10/96-dos-brasileiros-querem-ser-mais-solidarios-diz-pesquisa-do-datafolha.shtml>. Acesso em 09/12/2020.

DA HIERARQUIZAÇÃO DE CAPITAIS NOS/DOS DISCURSOS POLÍTICO-CURRICULARES

Letícia Dias de Lima

Acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/Mato Grosso do Sul – Brasil. Bolsista CAPES.

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Pós-doutora em Educação, Professora-pesquisadora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/Mato Grosso do Sul – Brasil. Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq.

Resumo:

Este texto apresenta recorte de pesquisa em andamento, que investiga a formação do músico popular prescrita em textos/documentos curriculares no/do ensino superior em Música. Aproximamo-nos dos discursos político-curriculares e da problematização dos cânones relativos à inserção e à manutenção da música popular no ensino superior. Para tanto, estamos pautados nos estudos do campo da educação crítica de referencial bourdieusiano e na sociologia do currículo. Utilizamos como fontes os textos/documentos curriculares dos Cursos de Música selecionados, entendidos como expressões do diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Em síntese, as análises nos permitem inferir que a distinção do músico popular não é dada pelas Diretrizes, mas pelos textos/documentos curriculares dos Cursos de Música, posicionados na perspectiva de superação de uma série de problemas e falsos dilemas em torno do erudito *versus* o popular.

Palavras-chave: Currículo; Formação do músico popular; Curso de música; Cânone; Discursos político-curriculares.

Este texto está fundamentado em recorte de pesquisa em andamento, para escrita de tese de doutoramento, que investiga a formação do músico popular prescrita em textos/documentos curriculares no/do ensino superior em Música. Aproximamo-nos dos discursos político-curriculares e da problematização dos cânones relativos à inserção e à manutenção da música popu-

lar no ensino superior. Para tanto, estamos pautados nos estudos do campo da educação crítica de referencial bourdieusiano e na sociologia do currículo (APPLE, 1997a, 1997b, 2001, 2006).

Vale registrar que partimos de distintos lugares, a saber: dos discursos político-curriculares como dependentes das lutas pelo poder simbólico, que ocorrem entre os agentes do campo político e, particularmente, curricular; dos textos/documentos curriculares atuando como “indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à educação e às práticas sociais que a sociedade quer difundidas na escola” (SILVA, 2016, p. 214) e, para sua seleção, nos limites da pesquisa, estabelecemos como critério de escolha aqueles oriundos de Conservatórios Musicais e os organizados em Institutos de Artes.

A operação metodológica encontra-se orientada pelos Estudos Comparados (SILVA, 2016, 2019) de natureza bibliográfico documental, inscritos em uma investigação dos processos educativos e dos sentidos dos fenômenos curriculares nesses processos. Concebemos os Estudos Comparados como uma prática de pesquisa que sustenta outra representação ou outro delineamento qualitativo à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada. Tais perspectivas tomam forma no cruzamento da educação comparada, história comparada da educação e ciências sociais comparadas, materializado em uma versão particular dos métodos de comparação, cujos conteúdos informam as chamadas áreas de comparação, compreendidas na interrelação dos campos educativo, social, simbólico e cultural, e inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas.

Desta forma, encaradas como estratégias, táticas, e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, mas como conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre currículo.

Neste contexto, direcionamo-nos pela identificação dos vestígios do funcionamento de uma normatividade conservatorial – oriunda da institucionalização da formação musical no Brasil, a partir do modelo dos Conservatórios europeus, fortemente dominados pela música erudita (também denominada “música de concerto” ou “música clássica”). Apreendemos os cânones do campo acadêmico-musical, portanto, como fruto de uma tradição seletiva que vem, historicamente, naturalizando a legitimação de determinados repertórios e práticas.

Em particular, mobilizamos as disputas próprias dos campos de produção cultural, situados em uma posição dominada no seio do campo do poder e, também por isso, atravessados pela necessidade dos campos englobantes (lucro econômico ou político) (BOURDIEU, 1996). Regidos pelas disposições internalizadas dos agentes, que contêm em si o conhecimento e reconhecimento das regras do jogo, os campos constituem-se, portanto, em relações

de força entre os agentes e as instituições, que lutam pelo monopólio da autoridade – materializado na hierarquização dos capitais culturais em disputa.

O caráter legítimo dos saberes eruditos volta-se à uma perspectiva acadêmica de conhecimento, que toma os saberes dominantes como dados, ao selecioná-los com base na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos e na ideia de cânone: “um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade. [...] a educação deve [garantir] a perpetuação da cultura humana” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72). Estas mesmas autoras reiteram que, “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo” (LOPES; MACEDO 2011, p. 79).

Com efeito, a música erudita europeia ocidental, como “cultura transmitida pela escola”, é naturalizada, tornando-se parte de uma seleção supostamente “objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social” (VALLE, 2014, p. 64). A autora afirma, ainda, que

A imposição desse “arbitrário cultural” não é explícita, mas sutil e progressiva. Assim, explicar as desigualdades sociais e justificá-las pelos mecanismos de tipo cultural, e não apenas por razões econômicas, implica produzir nos dominados um sentimento de adesão ao próprio princípio de dominação (VALLE, 2014, p. 64).

A par disso, entendemos que as proposições para as formações do músico herdaram o conjunto inculcado de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que comunga da “ilusão da realidade”, neste caso, camuflada pela/na formalização limitadora do erudito *versus* o popular, dando forma aos textos/documentos curriculares.

Esta violência simbólica torna-se responsável pela perpetuação da desigualdade cultural dentro do espaço da Universidade, interpenetrada por discursos político-curriculares, criadores de significados, baseados na noção de currículo como parte da política oficial de conhecimento. Nesta condição, definido por requisitos e padrões tornados importantes para uma educação que atenda, simultaneamente, aos interesses do mercado e a valores conservadores.

Isto posto, nos aproximamos da trama complexa de valores e significados subordinada à posição da música popular no campo educativo, de forma que conhecimentos na formação do músico popular não são desinteressados, mas, objetivados como uma “coisa” que existe independentemente dos intercâmbios sociais, das produções e das realizações individuais e coletivas dentro de um marco temporal e espacial orientado pela erudição *versus* o popular.

Da música popular no campo educativo

Partimos do pressuposto de que os campos são “lugares onde se constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros” (BOURDIEU, 2004, p. 34), a fim de incursionarmos pelo estudo do campo musical com a pretensão de apreender como agem seus agentes, para se adaptarem às regras estabelecidas, e quais são as características, esquemas de ação e pensamento comuns necessários para que um indivíduo faça parte do jogo e possa ser enquadrado como pertencente ao campo musical.

Neste campo e, particularmente no campo da música popular, persiste o enfrentamento histórico de uma série de dificuldades teórico-metodológicas, oriundas da tradição herdada da musicologia tradicional (NEDER, 2010), uma vez que “o campo da musicologia se estabeleceu privilegiando as formas eruditas e canônicas (musicologia histórica) ou as formas musicais anônimas e comunitárias (etnomusicologia)” (NAPOLITANO, 2007, p. 167).

Neste contexto, a formação do músico, em particular, do popular, torna-se um processo e uma prática de problematização do *habitus conservatorial*, como promotor da manutenção da “erudição” e do “conservatório como referente”, instrumento da identificação do volume total de capital e das modificações e hierarquizações nele dispostas.

Para localizar essa problematização e apreender as atuações dos discursos e os processos de hierarquização dos capitais, utilizamos como fontes os textos/documentos curriculares dos Cursos de Música das Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que são expressões do diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos da Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, sobre o Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004).

Estas fontes são amplificações das competências, que aparecem em um sentido de economia¹ (BOURDIEU, 2008) como parte da formação. De um lado, singularizando a intervenção na sociedade “de acordo com suas manifestações culturais”, bem como a atuação “nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes” (BRASIL, 2004, p. 2); de outro, sublinhando que a atuação do músico deve estar presente de forma ampla “nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2004, p. 2) da área da Música.

No que se refere ao perfil desejado do formando, espera-se a capacitação por meio do conhecimento para fazer algo, determinado por estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, assentado em uma aparente plura-

1 “A ciência a que se chama ‘economia’ repousa sobre uma abstração originária, que consiste em dissociar uma categoria específica de práticas, ou uma dimensão particular de toda a prática, da ordem social na qual toda a prática humana se encontra submersa. Esta imersão [...] obriga [...] a pensar toda a prática, a começar por aquela que se apresenta da forma mais evidente e estrita, por ‘econômico’, como um ‘fato social total’” (BOURDIEU, 2006, p. 13).

lidade musical, questionada acerca de sua legitimação no espaço da Universidade. A legitimação nas instituições e seus grupos disciplinares têm “diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as” (LOPES, 2004, p. 113).

Isto porque, entre os diversos grupos e dentro dos próprios grupos de diferentes localidades, existe uma luta simbólica entre dominantes e dominados e, através da observação dessa luta, é possível compreender quais práticas de cultura e suas características são capazes de transmutar ações ou concepções em símbolos de *status*, ou seja, características simbólicas importantes ao grupo ou aos grupos, capazes de determinar ao seu detentor uma posição privilegiada dentro do grupo.

Para o alcance desta posição, assistimos à inculcação das habilidades, cujo destaque se dá na “utilização de técnicas composicionais” e ao “domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional” (BRASIL, 2004, p. 2), suprimindo os diversos campos de atuação profissional da área da Música, que não se limitam à composição musical. Apreendemos este ponto como a incorporação de um processo histórico em que, ao mesmo tempo em que o termo “obra” passa a designar uma composição musical original e completa, ao final do século XVIII, o monopólio da autoridade do campo artístico transita para as mãos dos compositores (GOEHR, 1992), detentores do novo capital cultural (“obra”) destinado à hegemonia no interior do campo artístico. Constituída em definitivo neste processo, identificamos, entre as competências, o perfil e as habilidades, a figura do artista-criador como agente máximo não só do campo artístico, mas no cruzamento deste com o campo educativo.

Isto porque o Artigo 5º das Diretrizes informa, como conhecimentos musicais considerados específicos, as subáreas de performance, composição, estética e regência (BRASIL, 2004, p. 2). As subáreas de composição, estética e regência, presentes nos textos/documentos selecionados, delineiam-se pela manutenção da normatividade conservatorial, fundada no *habitus conservatorial*, que, ao eleger o universo erudito como o espaço de atenção, “influencia os currículos a oferecerem apenas os instrumentos, códigos, esquemas de interpretação artísticos e estéticos relativos ao universo erudito, que não se aplicam aos outros universos” (PEREIRA, 2013, p. 156).

A compreensão da música como fenômeno social nos permite a conscientização das ideologias musicais instituídas, não apenas reproduzidas, mas constantemente atualizadas. Neste sentido, as diferentes músicas que lutam por uma posição privilegiada, e que se organizam em função do *habitus* de classe, condicionadamente têm no espaço acadêmico o lugar do processo de diferenciação progressiva, uma arena de negociações, orientada por um trabalho sistemático de interconhecimento e inter-reconhecimento de um grupo social privilegiado que tem em comum “afinidade de *habitus*”. As posições radicais, as aceitações ou rejeições, não necessariamente são produtoras da revolução em um campo que conseguiu condensar boa parte de sua complexidade

entre o erudito e o popular, mas propõem análises cuja essencialidade está em reconhecer as *doxas* e os *nomos* desse campo (BOURDIEU, 2007a, 2007b).

Dito isso, inferimos que a distinção do músico popular não é dada pelas Diretrizes, mas pelos textos/documentos curriculares dos Cursos de Música, posicionados na perspectiva de superação de uma série de problemas e falsos dilemas em torno do erudito *versus* o popular, ao mesmo tempo em que salva-guarda todo esforço do artista para se desembaraçar do peso das determinações externas aos campos da música e da cultura, o que constitui a razão de grandeza da estrutura estruturada do campo.

Ainda, não se pode deixar de considerar que os próprios *habitus* do campo educativo demandam da música popular um conjunto de disposições e inclinações que somente a posse de determinados capitais pode assegurar. Em outras palavras, a própria existência (ou sobrevivência) da música popular no campo educativo está condicionada ao efeito de refração inerente ao cruzamento de campos.

Nesta lógica, a dinâmica das estratégias de reprodução atravessa o cruzamento de campos em ambas as direções. Em outras palavras, as disputas de poder dos agentes do campo artístico reverberam na seleção dos capitais culturais dentro do campo educativo – que, por sua vez, serão determinantes nos processos de produção, seleção e distribuição de conhecimentos nas estruturas curriculares dos Cursos de Música –, ao mesmo tempo que se interpenetram na conservação das formas de capital que garantem o monopólio da autoridade no interior campo artístico. Isto porque “a luta pela imposição da definição dominante de arte, ou seja, pela imposição de um estilo, [...] faz da obra de arte um valor, transformando-a em uma aposta, no âmago do campo da produção e fora dele” (BOURDIEU, 2006, p. 27).

Em todo o caso, as semelhanças entre os critérios de legitimação dos cânones nos diversos subcampos educativos e artísticos não se devem ao valor das diferentes músicas *per se*, mas à produção da crença neste valor, de modo que as marcas de distinção da música popular carregam formas e estilos próprios, estes portadores das leis particulares deste subcampo relativamente autônomo.

Considerações finais

As lutas de todos os subcampos são reguladas no seio do campo de poder do próprio campo artístico, do campo educativo, e dos campos englobantes simultaneamente, mesmo que as regras do jogo determinem espaços de relações objetivas distintos. Em que pese essa análise, a observação de tais homologias não consiste em uma pretensão à simplificação dos processos analisados até então, senão no próprio reconhecimento da complexidade destes processos. Isto porque, nas peculiaridades dos subcampos de produção cultural constitui-se o *habitus* específico do músico popular que almeja a formação acadêmica.

Em conclusão, apreendemos que o que conta nesta disputa interna configura-se na posse de capitais específicos e na incorporação dos *habitus* do campo. Ou seja, a admissão no campo requer o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo. Neste sentido, cabe ao conjunto de agentes, interessados na inserção da música popular no ensino superior, a seleção e organização dos capitais culturais “dignos” de serem legitimados como conhecimento válido neste espaço acadêmico – que se torna, neste processo, potencial produtor do *valor* da música popular.

Referências

- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Tradução Maria Isabel Edelweiss. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. *Teoría Crítica y Educación*. Tradução Soledad Laclaud. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1997b.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Tradução Guilherme J. F. Teixeira e Maria da Graça Jacintho Setton. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 mar. 2004.
- GOEHR, Lydia. *The Imaginary Museum of Musical Works: an Essay in the Philosophy of Music*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

- NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, São Paulo, 157, p. 153-171, 2007.
- NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 22, p. 181-195, 2010.
- PEREIRA, Marcus V. M. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande: UFMS, 2013b.
- SILVA, Fabiany C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educ. Pesqui.*, v. 45, e193081, p. 1-20, 2019.
- SILVA, Fabiany C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016.
- VALLE, Ione R. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

NO RÉS DA PÁGINA: QUANDO A ILUMINAÇÃO SOMBREIA O TEXTO. UMA MIRADA COM CALVO GONZÁLEZ.

Marcelo Elias Naschenweng

Juiz de Direito, Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Mestre e Doutor pela Universidade Estácio de Sá/Rio de Janeiro

Resumo:

Desde o estudo de Calvo Gonzalez debruçado sobre um documento histórico canônico a abordagem aqui empreendida busca remarcar a importância do que está além do texto e, precisamente no campo do direito, no que está além do texto legal, da codificação expressa e impressa. Isso conduz ao resgate da importância dos fatos e inevitavelmente atrela o momento de aplicação da norma ao movimento de interpretação do mesmo comando normativo, considerando a dinâmica em que se constitui a atividade interpretativa segundo a lição gadameriana de que a compreensão, a interpretação e a aplicação são tidas por complementares em uma ação circular e não linear de entendimento. Assim, ao mesmo tempo em que se resguarda a importância do texto, que fica como referência, não se obnubila a contribuição do intérprete na atividade interpretativa nem se escanteia ou marginaliza o dado fático recolhido no passo da concreção do direito em seu fim e intento.

Palavras-chave: Texto; Paratexto; Normativo; Narrativo; Aplicação.

Introdução

O escrito de Calvo González permite encenar o desdobramento de um dado simples: de um texto não se consegue desambiguar os sentidos que nele se encerram e que dele dimanam, com a análise restrita tão somente ao campo da escritura. Isso em razão da própria mecânica da atividade interpretativa. Sendo assim, a tarefa reclama a colheita de dados extratextuais, mormente nos escritos afetos ao campo jurídico, porque a temporalidade gira o mundo e a facticidade impõe um exame particular e próprio. Nesse viés, o que está à margem, ou para além dela, importa.

Compilação autorizada

1234 é a data de uma coleção de cinco livros de grande uso pelos tribunais eclesiásticos desde a Idade Média até a vinda do Código de Direito Canônico em 1918: os *Decretals de Gregório IX*. Consiste esta Carta-Decretal em um compilado de documentos de direito canônico cuja reunião foi encomendada pelo Papa Gregório IX ao seu confessor, o conego de Barcelona, Raimundo de Penaforte. A iniciativa pode ter sido desencadeada, como relata Cassiano Malacarne (2016), desde uma insatisfação de Sua Santidade com um julgamento no qual um importante documento invocado não fora encontrado no abanico dos textos legais de que dispunham naquele momento. Nem sempre nem de todo, mas a irresignação de um padre pode ser uma benção. De certo modo, a reunião dos textos operada pelo exímio compilador, preludia a prática da formação de códigos que viria ocupar, nos séculos vindouros, um lugar central. Também um lugar central ocupou aquele a quem foi cometida a tarefa, o frade dominicano, nascido na Catalunha, professor de artes livres em Barcelona, de direito civil e eclesiástico em Bolonha, hoje canonizado, tido por padroeiro dos canonistas e dos advogados da Espanha.

Consta do acervo da Biblioteca Britânica uma cópia desta Carta-Decretal que por volta do século XV se achava em posse do priorado Agostinho de São Bartolomeu, em Smithfield, nos arredores de Londres, daí porque o documento passa a ser conhecido como *Smithfield Decretals*, conforme a chancela aposta pelo ora proprietário na primeira folha do manuscrito (The British Library). O inusitado advém de que o volume restou acrescido de maravilhosas ilustrações que cobrem as margens, o rés e os brancos de suas páginas com cenas narrativas e imagens ornamentais. Assim o foi porque ao lado das imagens traçadas pelos copistas originais - escribas do sul da França, por volta do século XIII, com motivos e cenas episcopais (v.g. imagem 1) - outras foram adicionadas, por ilustradores londrinos, muitas vezes com conteúdo estranho, irônico, engraçado (v.g. imagem 2).

Imagem um. papa e cardeais (Royal 10 E IV f. 4, Detail of a miniature of the pope and cardinals).



<https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IID=48569>

Imagem dois: macacos roubando um viajante adormecido (Detail of a bas-de-page scene of monkeys robbing a sleeping traveller).



<https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IID=32603>

Desenho crítico e expressão paratextual

Neste contexto Calvo González instala um questionamento desde as circunstâncias e o intento dos ilustradores, a divisar se compreendiam e buscavam seguir o sentido do texto, funcionando as imagens como apoio e conectividade da leitura ou, ao reverso, se produziam uma desagregação consciente, uma ausência de acoplamento a constituir um correlato, uma parábola metatextual (2016:11).

Gérard Genette já atentava para a pertinência paratextual das ilustrações, remontando as iluminuras da Idade Média (2009:358). Antes, refere ao paratexto como uma zona indecisa entre o dentro e o fora do texto, uma franja do texto impresso, com uma mensagem mais ou menos legitimada pelo autor, uma “zona de transição entre o texto e o extratexto” e uma zona de transação como “lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compeendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente”(2009:10).

Mais adiante adverte que “o caráter indeciso dos limites não impede o paratexto de possuir em seu centro, um território próprio e incontestável no qual se manifestam claramente suas propriedades” dentre as quais destaca seu caráter ancilar e funcional (2009:358). Não obstante, “como todos os inter-

mediários, o paratexto tende, às vezes, a ir além de sua função e constituir-se como anteparo, e, a partir daí a desempenhar seu papel em detrimento do de seu texto”, para então concluir. “O paratexto é apenas um auxiliar, um acessório do texto. E, se o texto sem seu paratexto é as vezes como um elefante sem cornaca, força frouxa, o paratexto é as vezes como um cornaca sem elefante, desfile inepto” (2009:360).

Centrado nesta zona indecisa, González constata que na disposição da obra o texto permanece incólume, sem que as tintas o alcancem: os desenhos se bastam com os brancos, não avançam sobre as letras que se quedam, assim, intangíveis. Este efeito ornamental provoca como consequência necessária que esta ilustração decaia como marginal e excêntrica: é propriamente marginal por estar a margem da escritura, do texto, do jurídico e do Direito. Mas é justamente nestas margens que aparece a visão da vida, a existência cotidiana, assim, no adorno “prolifera uma vida perimetral a vida que existe para o direito” (GONZÁLEZ, 2016:14, tradução livre).

Então, pontua que “esta vida que não dialoga com as pegadas do texto representa um universo de vivências deslocadas até a margem pelo Direito, um cosmos extrajurídico” para daí advertir que a “relação intratexto/extratexto não pode resultar banal porque a incomunicabilidade de uma linguagem com a outra produz uma dupla clausura”. (2016:14) Assim, acrescenta que “nem a área reservada a escritura nem aquela destinada as imagens são construídas de per si, ensimesmadas, completamente autônomas e isoladas de todo o referente externo”, eis que não se pode desconsiderar ao que chamou de *hipotextos nutrientes*: as fontes de procedência com as quais produzem relações intertextuais. (2016:16)

Sistemas de justiça

É a convivência entre a escritura e as imagens que a ladeiam que desperta o olhar de González. Mesmo pelo histórico já delineado e pelo mote incoincidente dos escribas, as ilustrações encampam temas muito variados e díspares como figuras humanas, passagens bíblicas, fábulas de animais, monstros, sexo, flores.

Tal estado de coisas faz lembrar o conhecido romance de Umberto Eco: “Como se à margem de um discurso que por definição é o discurso da verdade, se desenvolvesse, profundamente ligado a ele, um discurso mentiroso sobre um universo virado de cabeça para baixo, em que os cães fogem das lebres e os cervos caçam o leão” (1983:97).

E, na voz da personagem:

“As imagens marginais induzem frequentemente ao sorriso, mas para fins de edificação. (...) Como nos sermões para tocar a imaginação das multidões piedosas ocorre inserir-se exempla, não de raro jocosos, assim também o discurso das imagens deve induzir essas nugae. Para cada virtude e para cada pecado há um exemplo tirado dos bestiários, e os animais tornam-se figuras

do mundo humano”. (ECO, 1983:100)

Em nossa abordagem a atenção estará voltada para a cena concernente ao orbe judicial “onde os personagens se nos revelam abertamente burlados, já que o artista decide mostrar-los com uma morfologia zoomorfa, para o que eleger a figura de um coelho”. (GONZÁLEZ, 2016:18)

Não é incomum a referência a animais na composição do imaginário jurídico como se pode lembrar de iconografias antigas nas quais se tinha a figura do leão como a força emblemática da justiça em vez da espada; por vezes o leão se mostrava em todo o seu vigor, domado com esforço pela deusa-símbolo da justiça na mitologia grega; por vezes como que acabrunhado, ao fundo da imagem, em posição evidentemente secundária e circunstancial.

Aqui, como referido, foram os coelhos recrutados para o cenário judicial. A descrição de Calvo (2016:32) merece transcrição: “Rodeado por los sayones-conejo, de los que uno porta maça de alguacil, el acusado-perrro es interrogado ante el juiz-conejo, quien aparece ocupando um lugar reservado y aparte, similar al que em la tradición procesal romana correspondia al recinto separado por cancellis, espacio donde era colocada la sella curulis del praetor, que junto com otros emblemas hacia iuresdictionis signum”. (imagem 03)

Imagem três (Royal 10 E IV fol. 63)



<https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IID=32692>

Os coelhos, em geral tidos por criaturas dóceis e inofensivas, no contexto alvo de caçadas, aqui figuram com tamanho avantajado em posição privilegiada, como executores, julgadores, integrantes do aparato judiciário, como caçadores de cães, de qualquer sorte, com a disrupção, mesmo vingança, atrelada à notável inversão de papéis.

Nesta toada, em outro desenho dois coelhos que conduzem um homem perante a figura de um coelho julgador (imagem 4).

Imagem quatro (Royal 10 E IV f. 60v)



<https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IID=32687>

Outras imagens se sucedem: mais adiante o retrato do que parece uma execução de um humano prisioneiro, levada a efeito por um coelho, por decapitação; na sequência um cachorro aparece sendo amarrado por dois coelhos em atuação coordenada. Neste contexto, como faz ver Calvo, os atos praticados pelos coelhos são identificados como o procedimento atrelado aos tribunais, levado a ombros fundamentalmente por meio de atos de violência.



<https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IID=40412>

Reparem, no quadro acima (imagem 5) um coelho “sentado – que adota la característica posición del juez (pernas cruzadas) – com um pergaminho em la boca (Royal 10 E in. Fol. 40v), em manifesta crítica a mi juicio, hacia la aplicación del sistema jurídico de Statutory law frente a la tradición del Common law. La imagen es demonstrativa de la oposición hacia el juez – deformado figural y moralmente em gazapo – que habla por boca del derecho escrito, que pronuncia um derecho codified, ajeno a la constumbre de la tierra, uncodified”. (GONZÁLEZ, 2016:18)

Aqui calha lembrar a lúdica resenha operada por Eduardo Couture a

referir que ambos os sistemas constituem uma antítese, não havendo outro modo de percorrer os caminhos da vida: um trazendo previamente um traçado sobre um mapa e cumprindo-o fielmente no seguimento a uma linha reta: uma montanha, escala-se, um rio se travessa; outro é não traçar caminhos mas deixar-se andar pela vida, como a humilde senda de um peregrino: assim, ao se deparar com uma montanha, contorna-se, com um rio, desvia-se, guiando-se pela experiência e pela necessidade.

Como vimos, a escritura originária, a glosa e as ilustrações atinentes ao cenário eclesiástico – relacionadas à fase um – couberam aos escribas franceses, sabidamente familiarizados com o sistema da *civil law*, enquanto que as ilustrações jungidas à fase dois, foram cometidas aos ilustradores ingleses, afetos ao sistema de *common law*, justamente no período em que foram inseridos os desenhos entranhados de crítica e ironia. A ironia que pressupõe um comum mas não confirma a expectativa, antes inverte o resultado, como diz Paulo Setúbal, leva a palma ao vitupério.

Textu(r)alidade e narração

A mesma superfície material acolhe o texto e a ilustração. Como bem acentua González, duas mãos se ocuparam do ofício em tempos distintos: a do amanuense precedeu e predispôs a do ilustrador, senão no que refere ao conteúdo, no que tange ao quadrante de atuação, divisando o espaço reservado a cada qual. Esta segunda mão não era de intruso, mas de alguém que fora recrutado para a tarefa e a levou a efeito de modo a, respectivamente, colmatar os brancos. O Direito escrito não cobre a integralidade da página, como o texto não escoia todas as possibilidades de sentido: há, pois, sempre um *quebacer*, por isso diz Calvo: o normativo denota, o narrativo conota. O código restou construído pela participação de duas mãos autorizadas: uma que escreve, outra que pinta: “*Pero, aun com todo, em realidade, la mano que pinta se interpone al positum jurídico, porque no lo continua. Incrusta um relleno interruptivo. Es, así, contrafáctica a la mano que escribe la juridicidade de las Decretales*” (GONZÁLEZ, 2016:63).

Assim, a textualidade da Carta-Decreto se vê sombreada pela texturalidade da ilustração que lhe informa. O pergaminho no qual está escrito o Decreto presta suporte as imagens cruéis, punitivas, satíricas, engraçadas; refere Calvo, ainda que haja desintegração, não há incompatibilidade, eis o paradoxo que acompanha toda a assimilação postíca. (2016:66).

Há uma parábola metatextual, diz Calvo, uma vez que por trás da escritura do texto jurídico normativo não restou outro espaço senão aquele preterido, deixado à margem, que é precisamente aquele onde se albergam as narrações! Assim, discorre, o jurídico nucleado nos dispositivos legais põe a margem o narrativo; a narratividade de todo outro Direito- um Direito narrativo - está apartada, relegada, encurralada em uma marginalidade, para então arrematar: “este modelo de alheamento vem impregnado na ciência jurídica

de modo a estabelecer e estabilizar as relações entre o Direito & Literatura no campo e na mentalidade dos sistemas jurídicos ocidentais” (GONZÁLEZ, 2016:69, tradução livre)

Na obra de que se ocupa enxerga uma oportunidade de descerramento: “*La marginalia jurídica del Smithfield Decretlas y sus escenas narrativas a bas-de-page le retiran el velo y nos la revelan y ponen a la vista*” (GONZÁLEZ, 2016:69)

Ao mesmo tempo em que identifica uma contraposição entre a imagem e o texto havidos na mesma estrutura tessitural González aponta um déficit na apresentação e apreciação dos fatos no campo jurídico, sempre assombrados pelo discurso normativo. Com efeito o enredo costumeiramente submetido a juízo via de regra vem tramado com olhos postos no direito substancial que é invocado e lhe serve de base, bem assim, observa os parâmetros traçados pelo direito processual que lhe dirige o caminho e subministra os passos sucessivos até o alcance do desiderato.

Mas, a natureza é mais rica e insondável que nossas humildes previsões, de maneira que o código é irremediavelmente reticente, como todo texto o é (ECO, 2014). Há sempre um espaço em que a vida vivida, os fatos encontram um sulco e insidiosamente ingressam no mundo jurídico de modo a perturbar-lhe a completude sonhada. Neste golpe ou movimento, a rismar um direito-outro (GONZALEZ, 2016:69) é que a intriga ganha corpo, insuflada por dados que atentam contra a mera predição textual.

Assim, o direito ocupa também o pé da página, a margem, cuidando-se de um direito marginal, atravessando o texto e para além dele: “*Em todas estas escenas a bas-de-page, al margen inferior, se apunta asimismo la imaginación alternativa de um derecho em los márgenes, outro Derecho; uno marginado, y también más bello por más justo*”. *Este bello Derecho adyacente.* (GONZÁLEZ, 2016:71)

O texto <<legal>> não cobre tudo

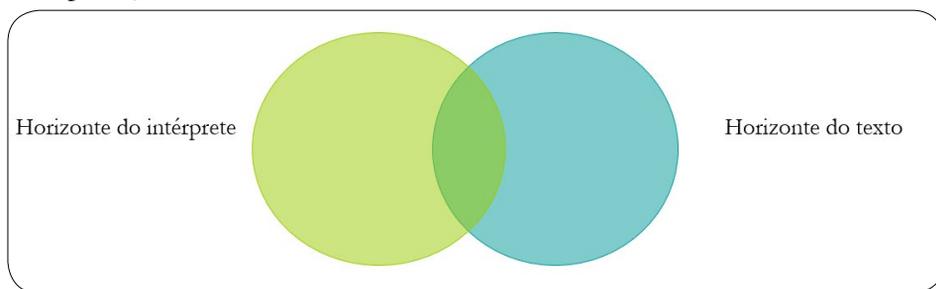
Umberto Eco refere ao texto como “uma máquina preguiçosa que conta com a contribuição do intérprete” (ECO, 2011). O entendimento consoa com a noção de Gadamer de que a interpretação se dá no encontro do mundo do texto com o mundo do intérprete. Logo recebe um aporte produtivo - e não meramente reprodutivo – do intérprete. O mundo do texto enfeixa ou instaura um projeto de sentido que recebe a visita e o ajuste progressivo (ECO 2011:58) de um destinatário que nesta oscilante atividade trava um diálogo com o texto. O destinatário, de regra, não é alguém previamente identificado, mas funciona como aquele que encontra uma garrafa lançada ao mar com uma mensagem dentro, na imagem de Eco. Ele detém uma subjetividade já entremeada por uma pré-compreensão. O que importa ressaltar é que o texto permanece como referência, uma vez que a criação do leitor não tem prioridade frente a do autor, conforme a lição gadameriana. Assim, mesmo resguardada a interpretação como uma arte (Gadamer) e a arte como um desvio (Calvo), há limites no movimento interpretativo autêntico, não defraudado.

Não só. Ao lado de reconhecer a atividade contributiva do intérprete convém invocar a noção de circularidade advinda do movimento uno e trino em que se convola(m) a compreensão-interpretação-aplicação. A circularidade decorre também da imbricação do sujeito com o objeto; do projeto revisitado, da oscilação entre o todo e as partes; do entendimento como experiência, onde conhecer é conhecer-se; como jogo, em que o sujeito observa a dinâmica do movimento; e como diálogo, que no dizer de Luiz Roden melhor espelha o modo de compreensão hermenêutica, porque ao reverso do jogo não contrapõe os integrantes do processo, mas os aliancia em uma indústria comum (ROHDEN, 2002).

Retomando as três subtilitas de Gadamer – conforme a idéia comum de que o jurista primeiro conhece (*subtilitas intellegendi*) e depois interpreta (*subtilitas explicandi*), para só então aplicar (*subtilitas applicandi*) - o que se pretende gizar é que o movimento da aplicação não deve ser deslocado para um instante subsequente aos outros dois, mas deve ser integrado como um empenhimento comum e único. Mesmo porque não é infrequente que o ato aplicativo comporte dados – recrutados do âmbito fático ao qual é dirigido – que invariavelmente vão redefinir ou reorientar aquele entendimento primeiro, interditando ou interferindo no posicionamento originário de que partiu o intérprete. Logo, a compreensão não estava firmada, mas ela só se fecha e conclui quando encerra a aplicação: a execução do comando com o inarredável alocamento de dados superficiais que lhe é ínsito.

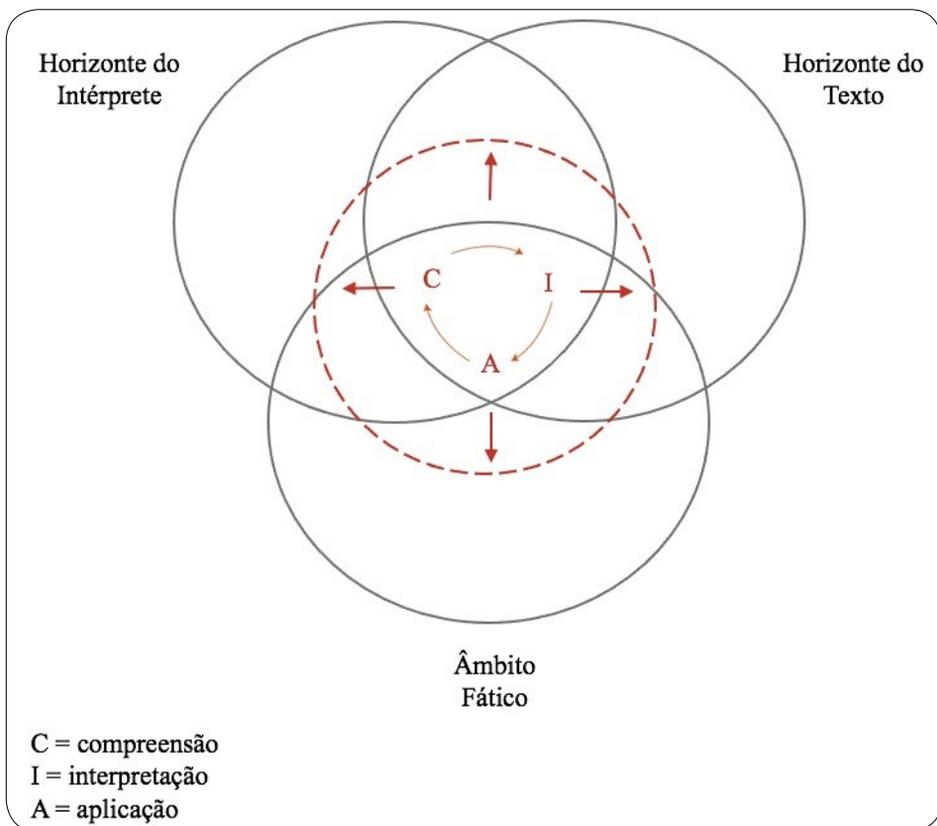
Se fossemos representar a junção dos mundos (Eco, Ricouer) ou a junção dos horizontes (Gadamer), do intérprete e do texto, teríamos a seguinte imagem:

Interpretação: fusão de horizontes.



(Naschenweng, 2020:36)

Prosseguindo, se a representação comportasse também o âmbito de aplicação da norma de onde recolheria dados fáticos que integram o sentido de compreensão da norma e se, além disso, nela se incluisse o movimento crescente da compreensão, interpretação e aplicação, então poderíamos projetar:



Convém repisar que os dados fáticos importam para o estabelecimento do sentido da norma, daí seu trazimento para o gráfico antes delineado. Também, no que refere ao modo compreensivo, insta considerar seu aspecto dinâmico havido no tríduo compreensão-interpretação-aplicação e crescente, porque o círculo procede majorando, ampliando seu campo de entendimento, tanto que autores referem à espiral hermenêutica para dar conta desta nuance (RICOEUR, 2010:124). Este ponto ganha importância na medida em que, como vimos, os sentidos não se encontram reunidos no horizonte do texto, mas esbordam para além dele, com o contributo do intérprete e a integração dos dados fáticos recolhidos no âmbito de aplicação da norma, como bem destaca Friedrich Muller. Até porque se a lei abarca todas as hipóteses de aplicação, então o contexto não importa (STRECK, 2017:69)

No movimento da aplicação residem a temporalidade e a facticidade. A temporalidade que resente de atualização, eis que no mais das vezes coincide com o momento em que se encontra o intérprete (RICOEUR, 2010:131). De se lembrar que o tempo da narrativa não é o tempo do mundo da vida. Discorrendo sobre o papel do leitor Eco pontua que um texto “representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário”

(ECO, 2014, 35). Paul Ricoeur acentua que “apenas a confrontação entre esse mundo do texto e o mundo da vida do leitor fará com que a problemática da configuração narrativa se remeta à da refiguração do tempo pela narrativa” (RICOEUR, 2010:173). Paul Ricoeur, o pensador existencialista francês que partindo da fenomenologia de Husserl apresentou em três tomos, já em fase adiantada de sua obra e vida, sua teoria sobre o tempo e a narrativa, recorrendo à noção de três tempos divisados por Agostinho (*distentio animi*) para aproximá-la e contrapô-la a dois conceitos tomados de empréstimo de Aristóteles: a construção da trama ou intriga (*mythos*) e a atividade mimética (*mimesis*). (RICOEUR, 2010:57). Eis a lição que aqui se aproveita, a construção da trama (o agenciamento dos fatos) e a atividade mimética (imitação ou representação em sentido dinâmico), dividida em três momentos (a tripla *mimesis*): a primeira se assemelha a pré-compreensão; a segunda à construção do próprio enredo, a configuração da intriga; e a terceira, a refiguração da intriga, correlata à aplicação de Gadamer, como fez referir o próprio Ricoeur (2010:123). Mais uma vez, se vê grifada a importância da pré-compreensão, da aplicação no âmbito interpretativo, bem assim, dos fatos de que se nutre a narrativa: “Os ‘fatos’ de determinado caso, não só sua apreciação, mas sua simples descrição, são objeto de múltiplas disputas legais nas quais, mais de uma vez, a interpretação da norma e a interpretação dos fatos se sobrepõem”. (RICOEUR, 2019:170)

A facticidade muda porque mudam os sujeitos, mudam os fatores, as circunstâncias, os informes. E os fatos migram para o processo por meio da prova, mas por meio de uma narrativa que lhes apresenta, costura e conforma. A prova traz para os autos a resultância dos fatos, os vestígios, enquanto que os fatos em ação, perdidos no passado, vêm para os autos por meio de uma narrativa, consoante a teoria narrativista de Calvo Gonzalez que, em outra obra, refere: o “processo judicial é o desafio entre partes antagônicas acerca da ocorrência histórica de fatos”, ajuntando que “os fatos são ‘mudos’ e isto obriga a que para ‘ouví-los’ processualmente se deve reconstruí-los como uma narração”. (2020:37).

E mais adiante:

“um enfoque narrativista da questão de fato deveria incidir mesmo e particularmente sobre a decisão constitutiva da lide que tem lugar durante a controvérsia fática; deveria abordar a interrogante sobre que e como conhecemos sobre os fatos em litígio e deveria auspiciar a análise estrutural das narrações que articulam, com base em enunciados fáticos, o alegado nas afirmações sobre a ocorrência histórica de um fato”. (2020:134)

Assim a coerência narrativa se apresenta como um modo de controle das questões de fato aplicável ao decisivo relato judicial dos fatos provados (2020:134). A consistência e a coerência narrativas servem de baliza ao estabelecimento dos fatos em juízo conforme sua apresentação e a construção do enredo heterodiegético, propugnando por uma estrutura discursiva capaz de

outorgar sentido (2020: 166). Esta maneira discursiva de argumentação apresenta a ação dos fatos (resultado) e os fatos em ação (ocorrência) a partir dos elementos factuais proporcionados pelas partes (2020:179). Deste modo:

“sustém que outorgar sentido desde o resultado à ocorrência histórica de um evento, excede a emitir um dizer de sententia legum (sentido legal; a coerência normativa), pois requer oferecer uma versão capaz de explicar e compreender o evento, de onde a sententia factum (sentido fático) de um acontecer tem lugar quando as premissas fáticas e a conclusão interagem, globalmente, de modo narrativamente coerente. É a coerência narrativa quem conjuga *res et verba*” (GONZÁLEZ, 2020: 179, tradução livre)

A importância primeva dos fatos e o modo de sua apresentação e encaideamento numa construção discursiva vêm divisada no seio da teoria narrativista.

Cabe trazer o conto de Cortázar (2016) recrutado por Paulo Ferrareze Filho (2017) que resumo nestes termos:

Petronio se hospedou num hotel no centro de Montevideu. O quarto ficava no segundo piso e ele reparou que não havia grande movimentação. Aliás, o silêncio era o grande atrativo tanto que o gerente, um homem alto e calvo de óculos de aro dourado, disse com sua voz grave que havia uma única hóspede naquele andar e que ela ocupava o quarto contíguo. Era uma jovem que trabalhava durante o dia e usava o hotel durante a noite.

No primeiro dia, Petronio foi até o centro para uma reunião de negócios e voltou cansado não tardando a pegar no sono. Ao acordar, lembrou-se do incômodo de um choro de criança. No segundo dia naquela cidade, ao retornar ao quarto notou que o armário escondia uma porta de madeira em desuso, que dava para o quarto ao lado. Naquela noite dormiu com gosto, mas por volta das três ouviu novamente o pranto de um menino.

O som vinha através da porta condenada, mas o gerente tinha sido muito claro ao dizer que a mulher hospedada ao lado vivia sozinha. No entanto, eram gemidos inconfundíveis de um recém-nascido com dor e da voz da mãe tentando acalmá-lo.

Pela manhã, Petronio lembrou-se da noite mal dormida, do choro da criança e da voz da mãe, tudo ouvido através da porta condenada. Incomodado, menos pelo choro do que pelo fato de se sentir enganado, procurou o gerente que mais uma vez foi irredutível: não há nenhuma criança neste hotel, como já lhe disse.

Na terceira noite de sono interrompido pelo pranto, a voz da criança soa ainda mais clara, todavia, torna à lembrança a firme palavra do gerente.

E então Ferrareze conclui com Cortázar:

“Por mais que quisesse não conseguia imaginar a criança, como se a afirmação do homem do hotel fosse mais verdadeira do que aquela realidade que ouvia ali”. (FERRAREZE, 2017)

A voz do porteiro breou a própria razão, silenciando a voz da criança; com isso afugentou a voz da necessidade que urge, da temporalidade que é sempre nova; e da faticidade que é sempre outra.

Conclusão

Não só a contribuição do intérprete induz a uma abertura no campo textual como mecanismo afeto ao ato de interpretação, como também a necessária sensibilidade da estrutura textual – no direito, com mais razão, do comando normativo - frente ao âmbito fático de aplicação atua em igual sentido e proveito.

Termino como Calvo começa, com a citação de Borges, a realçar o lugar ocupado pelos fatos e cobiçado pela justiça: “À margem está o mais belo” (2016:02).

Referências

ECO, Humberto. *Lector in Fabula, A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo. Perspectiva.2011

ECO, Humberto. *O nome da Rosa*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.1983.

ECO, Humberto, *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

FERRAREZE FILHO, Paulo. *Decisão Judicial e Narratividade: um olhar para os fatos a partir da teoria Narrativista do Direito de José Calvo González*. 212f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*, Cotia/SP, Ateliê Editorial.

GONZÁLEZ, José Calvo. *Marginálias*, Valência/ES, ed. Tirant Humanidades, 2016.

GONZÁLEZ, José Calvo. *Processo Y Narración*, Lima/PE, Palestra Editores, 2020.

MALACARNE, Cassiano. *Decretales D. Gregorii Papae IX (Liber Extra)*. *Decretais de Gregório IX (Livro 5, Títulos 1-2)*. 2016. 531 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

NASCHENWENG, Marcelo Elias. *Hermenêutica do Precedente, o Cuidado da Coerência e da Integridade*, Belo Horizonte. Ed. Dialética. 2020)

RICOEUR, Paul. *O justo*, 1º volume, São Paulo, Ed. Martins Fontes,2019.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*, 1º, 2º e 3º volume, São Paulo, Ed. Martins Fontes,2010.

ROHDEN, Luiz, *Hermenêutica filosófica*, São Leopoldo/RS. Ed Unisinos. 2002.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica e Jurisdição: diálogos com Lenio Streck*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

THE BRITISH LIBRARY, disponível em <<https://www.bl.uk/catalogues-and-collections/digital-collections>>, acesso em 03.06.2021.

O DIREITO À HONRA E À REPUTAÇÃO NOS TRATADOS DE DIREITO INTERNACIONAL E NA LITERATURA DE DANTE ALIGHIERI

Ana Flávia Gonzalez Ferreira

Mestre em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica/SP. Mestre em Literatura italiana pela Universidade de São Paulo/SP. Doutoranda em Literatura italiana pela Universidade de São Paulo/SP

Resumo:

O direito à honra e à reputação tem previsão em Tratados Internacionais, fazendo parte do bloco do que se considera “dignidade humana”. Vale dizer que são atributos da dignidade humana a integridade física e moral. Dante Alighieri, poeta medieval italiano e autor da *Divina Comédia*, foi vítima direta do ataque à honra e à reputação, sofrendo pena de infâmia. Pode-se afirmar que o ataque à honra era instrumento sancionatório comum onde viveu o poeta, e por essa razão, se fez presente em sua vida e obra. É interessante notar que mesmo tendo sofrido com a infâmia, Dante não poupou seus personagens da *Commedia* do ataque à honra e à reputação. Podemos mencionar, por exemplo: a) Brunetto Latini, b) Pier della Vigna, c) Bocca degli Abati. Assim, é objetivo desse trabalho relacionar a importância da honra enquanto direito humano e como essa importância se dá na obra de Dante.

Palavras-chave: Infâmia; Divina comédia; Dante Alighieri.

Introdução

Inicialmente, cumpre dizer que o direito à honra e à reputação está previsto no art. 12 da Declaração Universal de Direitos Humanos e no art. 11 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, fazendo parte do bloco do que se considera “dignidade humana”. Isto porque, segundo Neto (2017, p. 36), são atributos da dignidade humana a integridade física e moral.

Dante Alighieri, nascido em 1265 e morto em 1321, foi um poeta medieval italiano e autor da *Divina Comédia*. Ele foi vítima direta do ataque à honra e à reputação, sofrendo pena de infâmia. Pode-se afirmar que o ataque à honra era instrumento sancionatório comum na sociedade florentina dos séculos XIII e XIV, e por essa razão, se fez presente na vida e obra de Dante. A pena de infâmia tinha como finalidade a “punição da honra” do pecador/

criminoso medieval. Existiam dois tipos de pena de infâmia naquele período: a *infamia iuris* e *infamia facti* (STEINBERG, 2016, p. 26 e ss.).

A *infamia iuris* era determinada pelo direito e pelos procedimentos legais, enquanto que a *infamia facti* era uma forma social de infâmia, produzida pela opinião da comunidade, ausente o processo judicial. Esta última era subdividida em: 1- *ipso iure*, que era decorrente da prática de profissões degradantes e comportamentos escandalosos que violavam as normas sexuais e morais da comunidade, como o adultério e a sodomia; 2 - *ex genere poenae*, que derivava das penas físicas degradantes, como a flagelação pública, o exílio, a prisão e os trabalhos forçados. Importa dizer que Dante foi condenado à revelia por corrupção e punido com o exílio perpétuo (STERZI, 2008, 40-42 AUERBACH, 1997 p. 97), sofrendo, portanto, infâmia *ipso iuris*, e também *infamia facti*.

Assim, o poeta tem por objetivo demonstrar em sua obra que o ataque à honra e à reputação pode gerar injustiças, algo comum na justiça humana, uma vez que imperfeita e por isso produtora de falhas. Em contrapartida, na *Commedia*, fica evidente a existência de uma outra justiça, a divina, que não erra, e, portanto, não gera injustiças.

Podemos notar estudando a vida de Dante que ele foi diretamente afetado pela infâmia, sofrendo penas tanto processuais, ou seja, aplicadas por um Tribunal regular (*infamia iuris*), como penas sociais, como o exílio (*infamia facti*). Essas penas eram comuns na Idade Média, conforme estudaremos a seguir. Observaremos que as penas de infâmia a que foi submetido Dante gerou a sua perda de credibilidade, que passou a ver a sua situação financeira em frangalhos, levando-o a errar de corte em corte em busca de ajuda.

A partir disso, o poeta italiano usa a sua obra para fazer ataques a honra e reputação de contemporâneos seus, colocando-os no *Inferno* como criminosos e pecadores indicando que ainda que tenham respeitabilidade pública no mundo falho dos homens, irão pagar por seus deslizes quando a justiça divina for praticada.

Enfim, podemos dizer que mesmo tendo sofrido com a infâmia, ele não poupou seus personagens da *Commedia* do ataque à honra e à reputação. Podemos mencionar, por exemplo: a) Brunetto Latini, mestre de Dante na vida real, que se encontra entre os sodomitas; b) o suicida Pier della Vigna, que discorre a respeito da má-fama; c) Bocca degli Abati, personagem que será marcado como traidor. Assim, é objetivo desse trabalho relacionar a importância da honra enquanto direito humano e como essa importância aparece na obra de Dante.

Tal temática se justifica pelo fato de que ainda hoje há o reconhecimento da honra como parte integrante da dignidade humana, sendo tal direito previsto em tratados internacionais conforme mencionado.

Vale lembrar que a obra de arte é tida como um produto mais ou menos inconsciente do espírito do mundo em um dado momento da sua existência, ajudando a compreender a história política, social e moral da nação (DE SANCTIS, 1994). Em síntese, a literatura é a expressão de um pensamento

em um determinado espaço e tempo.

A metodologia a ser seguida visa primeiramente a revisão bibliográfica para esclarecer o que é o direito à honra e à reputação nos dias de hoje, bem como sua importância. Posteriormente pretende-se fazer destaques da presença da pena de infâmia na época de Dante e ainda como ela aparece da *Divina Comédia* – de acordo com a hipóteses já mencionadas.

1. A questão jurídica da honra e reputação nos tratados de direito internaiconal

Como podemos ver em Neto (2017, p. 36), são atributos da dignidade humana: a integridade física e moral. Dessa forma, não é apenas o corpo físico que fica protegido juridicamente de agressões, mas também a honra e a reputação das pessoas, ou seja, a sua imagem.

Diante disso, podemos dar destaque a dois dispositivos internacionais que protegem tais direitos humanos:

Art. 12 da Declaração Universal de Direitos Humanos: “Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito à proteção da lei”.

Art. 11 da Convenção Americana sobre Direito Humanos: “Ninguém pode ser objeto de ingerências arbitrárias ou abusivas em sua vida privada, na de sua família, em seu domicílio ou em sua correspondência, nem de ofensas ilegais à sua honra ou reputação. 3. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais ingerências ou tais ofensas”.

Notamos com a leitura dos dispositivos que no que concerne à reputação e à honra de uma pessoa, existe o direito de proteção. Tal previsão não representa pouca coisa, pois trata-se do reconhecimento internacional de que honra e reputação são atributos da dignidade da pessoa humana e como tal devem ser protegidos juridicamente.

2. Dante Alighieri – o poeta infamado

Tratando do poeta italiano, Dante Alighieri, podemos dizer que nasceu em Florença, Itália, entre 21 de maio e 20 de junho de 1265 d.C., e morreu em Ravena, Itália, entre 13 ou 14 de setembro de 1321 d.C.

Como se percebe pela datação do período em que viveu, Dante foi um poeta medieval. Escreveu muitas obras, mas a principal e a qual daremos destaque neste artigo é a *Divina Comédia*.

Ainda tratando do autor, pode-se afirmar que Dante foi vítima direta do ataque à honra e à reputação, sofrendo pena de infâmia, e por essa razão, a sua obra se mostra interessante de ser analisada tendo essa temática como referência.

Resumidamente, podemos dizer que entre os anos de 1298 a 1303 a ati-

vidade literária de Dante reduziu-se a quase nada por conta de problemas financeiros (STERZI, 2008, p. 40). Vale dizer que a falta de dinheiro atingiu o poeta não somente no bolso, mas também na honra pública.

Seguindo a cronologia da vida do autor italiano, Sterzi (2008, p. 40 e ss.) irá destacar os seguintes acontecimentos: em 1300 foi o ano em que Dante situou a ação da *Comédia*. Foi neste ano ainda, que em 13 de junho, elegeu-se como um dos seis priores da potente cidade Florença; em 23 de junho, eclodiram as hostilidades entre as facções políticas florentinas, e o conflito no interior do partido do Guelfos, entre Brancos e Negros, resultando em quinze políticos de ambas as facções (entre os primeiros, Guido Cavalcanti) banidos pelos priores (ou seja, também por Dante). Ainda no mesmo ano, em julho ocorreu um atentado contra o núncio papal, e os Negros foram banidos da cidade; em setembro, terminou o período de Dante como prior, e os novos priores revogaram o banimento dos Brancos, o que foi interpretado pelo Papa Bonifácio VIII como ofensa.

No ano seguinte, no mês de outubro, uma delegação florentina visitou o Papa, e possivelmente Dante foi um dos seus integrantes. Em novembro, os Negros saquearam Florença, e Charles de Valois, rei da França, que apoiava o Papa devido à promessa deste de coroá-lo imperador, entrou na cidade.

Interessa-nos destacar ainda que em 27 de janeiro de 1302, Dante foi condenado à revelia, não se apresentando ao tribunal para responder às acusações de fraude, extorsão e outros crimes conexos com o seu mandato de prior. Assim, em meio a uma grande crise política, Dante foi banido de Florença por dois anos. Uma multa de 5 mil florins lhe foi estipulada, caso quisesse retornar. No mesmo ano, em 10 de março, a sentença de Dante, junto com as de outros 14 exilados, foi mudada para pena de morte. Dessa forma, se regressasse a Florença, Dante seria queimado vivo. A partir desses acontecimentos, Dante passou a errar de corte em corte mendigando abrigo.

Notamos, lendo os comentários sobre as penas a que o poeta foi condenado, que Dante não sofreu a pena de infâmia – no sentido de ser humilhado em praça pública, supliciado, ou condenado a usar o sambenito¹. A sua pena infamante foi decorrente do processo e sentença penal a que ele foi submetido e que lhe atingiu em sua reputação taxando-o de “corrupto”. Dessa forma, registra-se que a pena sofrida pelo autor medieval atingiu-lhe a respeitabilidade pública na modalidade *infâmia iuris* – cujo sentido veremos a seguir.

3. Pena de infâmia na Idade Média:

Como foi dito acima, o ataque à honra era instrumento sancionatório comum na sociedade em que Dante viveu, e por essa razão, se fez presente em sua vida e obra. Tal pena tinha por finalidade atacar a honra do pecador/criminoso medieval. Pode-se dizer que independentemente do tipo da infâ-

1 Vestes amarelas com uma ou duas cruzes nela colocadas em diagonal e os penitentes eram obrigados a usá-las como sinal de infâmia (MENDES, 2020, p. 32)

mia praticada, a finalidade era sempre a mesma: macular a imagem do sujeito, estigmatizando-o, fazendo com que ele perdesse credibilidade diante da sociedade.

Steinberg (2016, p. 26 e ss.), crítico literário norte-americano, irá destacar dois tipos de pena de infâmia existentes naquele período: 1- *Infamia iuris* e 2-*infamia facti*.

Começaremos pela *Infamia iuris*, que era determinada pelo direito e pelos procedimentos legais. Steinberg (2016, p. 26 e ss.) destaca que segundo os glossadores do *Digesto* de Justiniano, a *infamia iuris* consistia em uma privação ou diminuição da fama – tida, nesse sentido, como boa reputação ou honra civil (*existimatio*) (FERREIRA, 2021, p. 81). Isso implica dizer que a pena comprometia a capacidade jurídica do imputado privando-o de alguns direitos, entre os quais, sobretudo, a *fides*, ou seja, a confiança em sua palavra. Isso quer dizer que quem era rotulado como infame pelas autoridades públicas por meio de uma sentença condenatória que tinha seguido os ritos processuais adequado – como o foi, o caso de Dante – perdia o direito de processar outras pessoas pelos danos sofridos, bem como de denunciar um cidadão não infame. Perdia também o direito de agir em representação ou patrocinar para terceiros, de testemunhar e, em casos limites, mesmo de preparar um testamento válido, uma vez que sua palavra não tinha mais valor.

O crítico norte-americano irá dizer que a *Infamia facti*, por sua vez, era uma forma social de infâmia, produzida pela opinião da comunidade, ausente o processo judicial. Este outro tipo de pena infamante e era subdividido em:

- 1- *ipso iure*, que era decorrente da prática de profissões degradantes e comportamentos escandalosos que violavam as normas sexuais e morais da comunidade, como o adultério e a sodomia;
- 2- *ex genere poenae*, que derivava das penas físicas degradantes, como a flagelação pública, o exílio, a prisão e os trabalhos forçados.

Importa realçar que Dante foi condenado à revelia por corrupção e punido com o exílio. Portanto, o poeta foi submetido às seguintes penas de infâmia: 1- *ipso iuris* (*barattaria*: corrupção); 2 - *infamia facti*, na modalidade *ex genere poenae*. Com base na sentença, o nome de Dante tinha que ser registrado nos estatutos cidadãos, de modo a evidenciar e inscrever a sua infâmia na memória coletiva, ou seja, houve um ataque intencional a sua boa imagem.

É interessante observar que a opinião pública era tão importante, que rumores públicos a respeito de uma infração eram considerados uma forma verificável de conhecimento público. Automaticamente, tal conhecimento público gerava descrédito do sujeito infamado. Isso quer dizer que a sua palavra perdia valor jurídico e social a partir da verificação de aplicação de uma das modalidades de pena de infâmia.

Dessa forma, importa destacar que a infâmia social podia ser invocada para: a) se começar uma investigação; b) para se justificar a tortura de um

suspeito; c) ou mesmo ainda para se favorecer uma condenação, quando faltavam provas diretas. Uma vez que o sujeito estava em descrédito, todo o processo corria com ele sendo considerado suspeito de antemão (FERREIRA, 2021, p. 82.).

É interessante notar ainda que a Inquisição na Baixa Idade Média (instituída pelo Concílio de Latrão a partir de 1216, segundo se lê em Gonzaga, 1993, p. 24) passou a fazer uso jurídico cada vez mais frequente da *infamia facti*. Na verdade, esta se tornou um instrumento fundamental para o papel que representava o procedimento inquisitório, uma vez que favorecia com que os processos fossem julgados mais rapidamente, o que quer dizer que eram mais “eficientes” para erradicar os criminosos/pecadores que “incomodavam” a sociedade. Como se sabe, no processo inquisitório os juízes perguntavam (e perguntam) a respeito dos crimes por iniciativa própria, como parte das funções normais do seu próprio ofício (GONZAGA, 1993, p. 24; STEINBERG, 2016, p. 29).

A falta de credibilidade, conforme destacado, é uma das primeiras e principais consequências decorrentes da pena infamante. Isso não é diferente com Dante. Para o direito, uma lesão à reputação tornava duvidoso o testemunho de uma pessoa.

Essa perda de credibilidade jurídica se estende em seguida a outros tipos de confianças menos formais: por exemplo, as pessoas declaradas duvidosas pelo Estado e desonradas perante os olhos de seus vizinhos eram, de fato, excluídas das redes de clientela e das transações econômicas, já que elas não podiam mais usar o próprio bom nome como garantia. Era um golpe fatal para o seu crédito. A infâmia tinha acabado de golpear a palavra de Dante, assim como o exílio tinha anteriormente feito com a sua pessoa (STEINBERG, 2016, p. 38; FERREIRA, 2021, p. 84).

Assim, podemos concluir que sendo “vítima” direta da infâmia, Dante sabe reconhecer o impacto que esta tem sobre a pessoa. Basta pensar que sua vida ficou muito difícil após a condenação, visto que, conforme relatado acima, ele passou a errar de corte em corte em busca de abrigo e comida – em condição de extrema vulnerabilidade para alguém que já tinha alcançado o cargo de prior de Florença.

Mesmo tendo sido “vítima” dos infortúnios das penas de infâmia, Dante não irá poupar os personagens que aparecem em sua obra *Comédia*. Na verdade, Dante se esforça para que os seus leitores julguem as “almas”, principalmente as que se encontram no Inferno.

4. A divina comédia

Com relação à Divina Comédia, pode-se afirmar que a data provável em que foi escrita é entre 1304-1321. Resumidamente, podemos dizer que trata da viagem do poeta italiano Dante aos três mundos do além: *Inferno*, *Purgatório* e *Paraíso*.

O presente artigo, como está tratando de penas infamantes, que atacam diretamente o direito à honra e a à reputação, tratará especificamente do *Inferno*. Importa dizer que existe uma hierarquia para a punição neste lugar que segue a seguinte ordem: do menos grave (mais à superfície do fosso infernal) ao mais grave (mais ao centro da Terra) e que consiste em: 1 - Incontinentes, 2 - Violentos (contra os outros, contra si, contra a natureza), 3 - Fraude Simples, 4 – Traição.

Como foi dito, Dante foi vítima de pena infamante, e “aproveita” a sua obra-prima para edificar a própria experiência pessoal em uma inteira crítica ao juízo humano – imperfeito que o condenou. E ele o faz contrapondo do juízo humano falho com o juízo divino, este sim implacável e que não comete erros.

É interessante notar que muitos dos danados que ele coloca no *Inferno* eram entre os mais respeitados e ilustres cidadãos de Florença, exponents da elite daquela mesma cidade que o tinha julgado – assim Dante chama a atenção para o fato de que a respeitabilidade pública social não quer dizer muita coisa, pois pessoas importantes que cometeram faltas tão graves ainda gozam de credibilidade em vida. Porém, tais pessoas não serão poupadas pelo juízo divino, que os mandará ao *Inferno* quando for a hora. Isso significa que tais cidadãos podem até ter conseguido dissimular suas características ao juízo humano imperfeito, mas não escaparão do juízo divino, quando este chegar.

Dessa forma, o poeta derruba a hierarquia terrena dos juízes e julgados, revelando a adesão precedente dos danados a um universo moral governado pelo dinheiro e pelo poder, muitas vezes por ele reconduzido como a infiltração eclesiástica na política secular e do conluio da Igreja com a emergente monarquia francesa (FERREIRA, 2021, p. 80).

Por fim, importa dizer que existe uma razão para que as pessoas sejam condenadas. Ela é descrita na temática do *contrapasso*. O contrapasso significa que a pena recebida no pós-morte é decorrente de escolhas tomadas em vida. Tais escolhas devem ser punidas, uma vez que elas são tomadas livremente. Como vemos em especial no Canto XVI do Purgatório, há uma defesa da existência do livre-arbítrio por Dante, o que justificaria a regra do *contrapasso*.

De uma forma geral, podemos afirmar que a *Comédia* destaca a diferença entre a justiça humana (que é falha e gera dor aos que ainda estão vivos e Dante se coloca como um exemplo de “vítima” dessa injustiça) e a sentença divina (que é perfeita, e, portanto, não gera qualquer injustiça).

Ao colocar seus contrerrâneos no *Inferno*, Dante contribui para “manchar” a honra e o bom nome de que gozam em vida. Enfim, o que podemos verificar é que a *Comédia* é uma máquina de difamação, que identifica acuradamente os danados por nome, data de nascimento e dados biográficos essenciais.

5. Personagens infamados

Como foi dito acima, a *Comédia* não deixa de promover o ataque à honra e à reputação dos seus personagens. Vale lembrar que muitos personagens de Dante foram contemporâneos seus, sendo que alguns ainda estavam vivos quando Dante escreveu a obra. Vamos dar destaque a alguns deles em breves linhas a título de exemplo.

Começando por Brunetto Latini. Brunetto que foi mestre de Dante na vida real, e que na *Comédia* se encontra entre os sodomitas, ou seja, está entre os violentos contra Deus por não respeitarem a natureza – estando localizado no círculo 7º do *Inferno*. Os violentos contra Deus estão presentes nos Cantos XV e XVI do *Inferno*.

Importa lembrar que a sodomia era um *infamia facti* do tipo *ipso iure*, que era decorrente da prática de profissões degradantes e comportamentos escandalosos que violavam as normas sexuais e morais da comunidade.

Com esse exemplo, Dante mostra que mesmo alguém querido por ele, seu mestre, não poderia fugir da implacável justiça divina. A pena para os sodomitas era permanecer em um deserto de areia sendo golpeado por chispas de fogo – o que representa a infertilidade de suas atitudes.

Passemos agora a analisar brevemente a figura de Pier della Vigna, presente no Canto XIII do *Inferno*. Para iniciar a discussão é importante destacar que no 9º círculo do *Inferno*, o último dos círculos infernais, estão os traidores. Como foi dito, quanto mais abaixo do fosso infernal, mais grave o crime/pecado cometido. Dessa forma, Dante julga os traidores o pior dos pecadores/criminosos.

Pier della Vigna, também personagem real, foi um jurista e diplomata italiano, que atuou como chanceler e secretário para o imperador Frederico II. Ele foi acusado de *lèse majesté* – ou seja, de traidor do imperador, acusação falsa segundo o personagem levando-o a se suicidar. Dante confirma a versão de Pier della Vigna ao colocá-lo no 7º círculo, entre os violentos contra si, e não no 9º entre os traidores. Tal situação implica dizer que o seu maior pecado foi o suicídio, que cometeu após a falsa acusação que lhe recaiu, e não foi traidor como muitos em vida acreditam que ele tenha sido – o que demonstra mais uma vez como o juízo humano erra.

O suicida Pier della Vigna pede a Dante que sua reputação e honra sejam reparados, uma vez que Dante voltará ao mundo dos vivos. Ou seja, há um reconhecimento por parte do personagem de que é importante a boa imagem no mundo dos vivos. Se não tivesse tal reconhecimento, o personagem não teria feito esse pedido.

Por fim, diferentemente de Pier della Vigna, Bocca degli Abati, realmente foi um traidor e por isso está no 9º círculo da estrutura infernal criada por Dante. Esse personagem se encontra na Antenora, que é o 2º ponto dos traidores da pátria (1º família, 3º hospedes, 4º benfeitores) e está descrito no Canto XXXII do *Inferno*.

Importa dizer que assim como Brunetto Latini e Pier della Vigna, Bocca degli Abati também é um personagem histórico, ou seja, realmente existiu – por isso se disse que a *Comédia* é uma máquina de difamar pessoas reais, com dados pessoais reais. Ele é retratado por Dante como um traidor da pátria por conta da Batalha de Montaperti (1260) na qual lutava entre os guelfos e os traiu.

Na história narrada por Dante, este, na condição de personagem, chuta a sua cabeça de Bocca degli Abati – cujo restante do corpo está congelado no rio do Cócito - e ao ser perguntado por Dante, não responde quem é, omitindo, assim, a sua própria identidade. Dante, então, se torna violento e lhe agarra os cabelos e ainda assim ele recusa a dizer quem é, justamente porque está entre os traidores. Um outro traidor “traí” Bocca e revela a Dante a sua verdadeira identidade.

Notamos assim que Bocca degli Abati reconhece a importância da boa-fama e reputação, bem como tem consciência de que ficar conhecido como um traidor fará com que ele perca credibilidade no mundo dos vivos, por essa razão opta por omitir sua identidade – no entanto, o personagem é traído por outro condenado e é revelado a Dante quem ele é.

Conclusão

Podemos concluir que a honra e reputação são reconhecidos como sinal de credibilidade desde sempre. Por isso é importante a sua proteção. Tal reconhecimento é feito pelos seguintes dispositivos de direito internacional: no art. 12 da Declaração Universal de Direitos Humanos e no art. 11 da Convenção Americana sobre Direito Humanos.

Dante demonstra que o ataque a honra e reputação pode gerar injustiças, algo comum na justiça humana, uma vez que falha. Mas tal ataque será justo se decorrer da justiça divina, que não erra, e, portanto, não gera injustiças.

Podemos notar estudando a vida de Dante que ele foi diretamente afetado pela infâmia, sofrendo penas tanto processuais, ou seja, aplicadas por um Tribunal regular (*infamia iuris*), como penas sociais, como o exílio (*infamia facti*). Tais penas contribuíram para a perda de credibilidade do autor que passou a ver a sua situação financeira em frangalhos, o que o levou a errar de corte em corte.

A partir disso, o poeta italiano usa a sua obra para fazer ataques a honra e reputação de conterrâneos seus, colocando-os no *Inferno* como criminosos e pecadores indicando que ainda que tenham respeitabilidade pública no mundo falho dos homens, irão pagar por seus deslizes quando a justiça divina for praticada.

Referências

ALIGHIERI, Dante. **Divina Commedia**. Inferno. Commento di Anna Maria

Chiavacci Leonardi. Milão: Mondadori Libri S.p.A, 2020.

ALIGHIERI, Dante. **Divina Commedia**. Paradiso. Commento di Anna Maria Chiavacci Leonardi. Milão: Mondadori Libri S.p.A, 2020.

ALIGHIERI, Dante. **Divina Commedia**. Purgatorio. Commento di Anna Maria Chiavacci Leonardi. Milão: Mondadori Libri S.p.A, 2020.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Edição bilíngue; Tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. 1ª ed. São Paulo: Ed 34, 1998.

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Edição bilíngue; Tradução e notas de Vasco Graça Moura. São Paulo: Editora Landmark, 2005.

ARANHA, Adalberto José Q. T de Camargo. **Crimes contra a honra**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva. 2000.

AUERBACH, Erich. **Dante, poeta do mundo secular**. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

AUERBACH, Erich. **Studi su Dante**. Tradução de Maria Luisa de Pieri Bonino e Dante Della Terza. Milão: Feltrinelli, 2009.

AUERBACH, Erich. **Figura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental. Os grandes livros e os escritores essenciais de todos os tempos**. Tradução, Introdução e Notas Manuel Frias Martins. Lisboa: Temas e debates – Círculo de Leitores, 2013.

BORGES, Jorge Luis. **Nueve ensayos dantescos**. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana, 2018.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CURTIUS, Ernest Robert. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do livro, 1979.

DE SANCTIS, Francesco. **Storia della Letteratura italiana**. Milão: Mondadori Libri S.p.A, 2018.

FERREIRA, Ana Flávia Gonzalez. **Aspectos jurídico-penais na Divina Comédia - as lições sobre a punição e a regra do contrapasso de Dante Alighieri**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo em 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 41ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, Hilário. **Dante, o poeta absoluto**. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

GARCIA, Bruna Pinotti & LAZARI, Rafael de. **Manual de Direitos Humanos**. 2. ed. Salvador: Juspodium, 2015.

GONZAGA, João Bernardino Garcia **A Inquisição em seu mundo**. 4ª. ed. — São Paulo : Saraiva, 1993.

GROSSI, Paolo. **L'ordine Giuridico Medievale**. Editore Laterza. 2017.

LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. Tradução de Maria Ferreira, 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- LE GOFF, Jacques. **O nascimento do purgatório**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. Tradução de Monica Stahel, 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MANNI, Paola. **La língua di Dante**. Milão: Mulino, 2016.
- MARQUES, Oswaldo Henrique Duek. **Os fundamentos da pena**. 3ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- MENDES, Caio Cesar Tomioto. **A restauração da infâmia**. 1ª ed. – São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020.
- NETO, Silvio Beltramelli. **Direitos Humanos**. 4.ed. Salvador: Juspodium, 2017.
- OLIVEIRA, Frederico Abrahão de. **Crimes contra a honra**. 2.ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- PESINA, Enrique. **Elementos de Derecho Penal**. Trad. Hilarión González Del Castillo. 3.ed. Madrid: Reus (S.A.), 1919.
- PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- RUDÁ, Antonio Sólón. **Breve História do direito penal e da criminologia: do primitivismo criminal à Era das escolas penais**. 5ª ed. – Brasília: IJASR, 2018.
- STEINBERG, Justin. **Dante e i confini del diritto**. Trad. Sara Menzinger. Roma: Viella Libreria editrice, 2016.
- STERZI, Eduardo. **Por que ler Dante**. São Paulo: Globo, 2008.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **A questão criminal**. Tradução Sérgio Lamarão – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Revan, 2013. 2ª reimpressão, janeiro de 2018.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O nascimento da criminologia crítica: Spee e a cautio criminalis**. 1ª ed. – São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

A FORMAÇÃO JURÍDICA ACRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS: ENTRE “DISCIPLINAS” E “DOCTRINAS”

Marina Caldeira Ladeira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadora integrante do Núcleo Jurídico de Políticas Públicas. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail para contato: marinacladeira@hotmail.com

Resumo:

O trabalho tem como objeto a reflexão acerca da narrativa simbólica e *simulada* dos Direitos Humanos, a partir da análise de sua abordagem nas faculdades de Direito brasileiras, e objetiva demonstrar a insuficiência de referências interdisciplinares. Parte de uma pesquisa empírica, baseada na coleta das diretrizes nacionais e internacionais para o ensino jurídico em direitos humanos e das matrizes curriculares dos cursos de Direito. A partir de pesquisa bibliográfica e de um referencial teórico plural, explora os pensamentos de Edgar Morin e de Sanín-Restrepo. Busca demonstrar que a reestruturação da formação jurídica deve abranger não somente mudanças curriculares efetivas, como também o reconhecimento da importância da multidimensionalidade dos direitos humanos e a promoção do pensamento crítico. O diálogo entre as diversas áreas jurídicas, tomando como parâmetro os direitos humanos, é essencial para que esses sejam utilizados concretamente em diversos âmbitos no sistema de justiça.

Palavras-chave: Formação jurídica; Direitos Humanos; Matrizes curriculares; Interdisciplinaridade.

Introdução

O artigo objetiva apresentar alguns resultados e abordagens da pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).¹ A pesquisa tem como objeto a reflexão acerca da narrativa

¹ A pesquisa é realizada sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marinella Machado Araújo e em harmonia com as discussões e pesquisas realizadas no Núcleo Jurídico de Políticas Públicas (NUJUP). A coleta de dados utilizados na pesquisa tem auxílio do Projeto Adote um Pesquisador, parceria do PPGD

simbólica e *simulada* dos Direitos Humanos, a partir da análise da abordagem dos Direitos Humanos nas faculdades de Direito brasileiras, e objetiva demonstrar a insuficiência de referências aos direitos humanos de forma interdisciplinar nesse contexto. Busca analisar tais abordagens a partir de uma pesquisa empírica, baseada na coleta das diretrizes nacionais e internacionais para o ensino jurídico em direitos humanos e das matrizes curriculares das faculdades de Direito brasileiras.

Complementarmente, a partir de pesquisa bibliográfica e de um referencial teórico plural, explora os pensamentos de Edgar Morin, com ideias de humanização curricular, articulação dos campos disciplinares atualmente desmembrados, e reflexão crítica acerca da lógica binária que ignora as complexidades do conhecimento; e de Sanín-Restrepo, apoiado ao questionamento da simulação de direitos e a busca por um Direito desencriptado.

Desse modo, parte das seguintes problemáticas: Em que medida a narrativa de proteção dos Direitos Humanos foi pensada para cumprir uma função simbólica, e se faz parte de um *simulacro*? Nesse contexto, os cursos de Direito funcionam como meros reprodutores dessa narrativa simbólica ou abordam os Direitos Humanos de maneira a efetivar seus conteúdos?

A hipótese inicial que se coloca é a seguinte: A narrativa dos Direitos Humanos constitui-se em um *simulacro*, na medida em que foi desenvolvida e é utilizada como estratégia para estabelecer limites e encriptações. Os Direitos Humanos são apresentados de forma escassa e não interdisciplinar nas faculdades de Direito, as quais se estruturam de forma hierarquizada e tratam de conteúdos que permitem a perpetuação da experiência colonial de violências e opressões. A manutenção da dissidência de abordagem dos direitos humanos observada na formação jurídica atual promove a desumanização das práticas jurídicas no sistema de justiça, o que resulta na inefetividade das garantias fundamentais.

Desse modo, é possível perceber que, não obstante os avanços alcançados pela constitucionalização dos direitos fundamentais e pela regulamentação dos direitos humanos na educação, isso não ocorre na prática das faculdades de Direito de forma estruturada e, quando ocorre, é por meio da extensão e da pesquisa. O ensino, no entanto, é modelado pela visão colonizada-ocidentalizada de Direito e seus conteúdos são organizados hierarquicamente, desconsiderando o contexto histórico-social, o que impede o diálogo entre as temáticas, a multidisciplinaridade e a interseccionalidade.

Os críticos da visão padronizada do conhecimento não são incluídos a fim de disseminar o pensamento pluralista e de reconhecimento de sujeitos de direito historicamente invisibilizados, aparentemente simulando pertencimento no ensino jurídico. Consequentemente, a atuação dos operadores do Direito no sistema de justiça não satisfaz as demandas por garantia de direitos humanos e, de forma geral, não se responsabilizam pelo déficit de efetividade

com a Faculdade Mineira de Direito (FMD), o qual objetiva integrar os pós-graduandos com os estudantes da graduação a partir da realização de pesquisas e levantamento de dados conjuntos.

material.

A realidade do ensino jurídico brasileiro é de currículos construídos de forma incomunicável, o que gera a carência de formação humana e a ineficiência dos direitos e garantias fundamentais aplicadas pelos juristas formados nesse sistema. Em relação às disciplinas de direitos humanos, observa-se nas faculdades que essas existem, porém são limitadas e fragmentadas, demonstrando um ensino disjuntivo, hierarquizado e não dialógico.

Pode-se dizer que a dificuldade para se constituir um ensino plural e aberto aos direitos humanos se dá, em certa medida, pela condição de gênese da universidade, criada em meio à colonialidade e à reprodução de narrativas históricas falsas e incompletas. Nesse contexto, as universidades são consideradas autônomas apenas para seguir o modelo ocidental-eurocêntrico; se existem outras perspectivas igualmente importantes, mas que estejam distantes dele, não possuem essa liberdade (CARVALHO, 2019).

Ademais, a própria organização curricular em “disciplinas” é ultrapassada e incapaz de proporcionar um espaço dialógico e interdisciplinar. Dentre as definições do vocábulo “disciplina” estão as ideias de “submissão às normas” e “observância estrita das regras” (MICHAELIS, 2021). Isto é, os planos de ensino e os currículos estruturados em “disciplinas” por si só carregam concepções padronizadas e uniformizadoras. Dessa forma, a pesquisa não pretende propor novos modelos de ensino inflexíveis, caracterizados pela hierarquização dos temas jurídicos, mas sim busca demonstrar seu teor disciplinário e hierarquizado, visto que incompatível a pluralidade com a modelação e categorização.

Importante mencionar, também, a definição de “doutrina”, denominação usualmente adotada nas faculdades de Direito para se referir às obras utilizadas de forma complementar às disciplinas; e nas jurisprudências, como um conjunto de interpretações de juristas acerca de determinado tema. A palavra tem alguns significados, dentre eles a ideia de “crença ou opinião firme” e “conjunto de princípios em que se fundamenta um sistema religioso, político ou filosófico” (MICHAELIS, 2021). Ou seja, uma ideologia construída por um discurso adestrador, que prevê somente um caminho correto para as normas jurídicas: o opressor.

No mesmo sentido, Morin (2015a) expõe as diferenças essenciais entre “teoria” e “doutrina”. A primeira é refutável por novos elementos do conhecimento, ou seja, é flexível, pode ser criticada e utilizada em diversos campos do conhecimento. Já a segunda, apesar de, por vezes, possuir elementos similares à teoria, é inflexível e rejeita qualquer refutação ou modificação.

Justifica-se, assim, a relevância do objeto da pesquisa, porquanto a reestruturação da educação em direitos humanos na formação jurídica deve abranger não somente mudanças curriculares efetivas, como também o reconhecimento da importância da multidimensionalidade dos direitos humanos e a promoção do pensamento crítico, para que seja possível a efetivação concreta destes. Além de questionar o padrão universalizante encontrado no

ensino jurídico, é necessário buscar conclusões que não reproduzam seus pilares estruturantes, caracterizados pela binaridade, hierarquização e exclusão. O diálogo entre as diversas áreas jurídicas, tomando como parâmetro os direitos humanos, é essencial para que esses sejam utilizados concretamente em diversos âmbitos no sistema de justiça.

1 Entre diretrizes, disciplinas e doutrinas

Historicamente, em âmbito nacional, a inserção dos direitos humanos na educação ocorreu a partir da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos trouxe maior relevância à temática, seguindo propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e fomentou a formação superior humanizada e transversal.

Em âmbito internacional, a concepção de educação em direitos humanos esteve presente de forma indireta desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, a qual dispôs acerca da importância da abordagem de valores de tolerância, amizade, manutenção da paz, e a orientação da educação para o fortalecimento do respeito aos direitos do homem. O primeiro documento internacional que versou efetivamente sobre educação em direitos humanos foi o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, de 1993. Desde então, a UNESCO orientou seu foco de ação para a temática.

A inserção dos direitos humanos nos cursos de Direito do Brasil ocorreu, ao menos formalmente, a partir da Resolução nº 5/2018 do Ministério da Educação (MEC), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito. A resolução previu a inserção de conteúdos de Direitos Humanos de forma facultativa, ao lado de Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, entre outros (Art. 5º, §3º). Estabeleceu, como obrigatórias, as disciplinas consideradas de formação geral, tais como Antropologia, Ética e Filosofia, e de formação técnico-jurídica, como Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito do Trabalho e as demais áreas “tradicionais”. Apesar disso, previu a necessidade de inclusão, nos Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de conteúdos transversais e que incluam a educação em direitos humanos (Art. 1º, §4º).

Apesar de a diretriz ser um avanço na regulamentação das matrizes curriculares do curso de Direito, visto que a anterior sequer mencionava Direitos Humanos ou transversalidade/interdisciplinaridade, é necessário identificar as falhas e encriptações constantes na experiência prática de tais projetos pedagógicos. Não obstante apresentar possibilidades de interdisciplinaridade e transversalidade, a resolução organiza os temas jurídicos em blocos, mantendo um sistema educacional hierárquico e disciplinar, o que dificulta a prática de tais abordagens. Além disso, o faz de forma superficial e não adentra em

sua práxis, confiando certa margem de discricionariedade às faculdades, que podem, ou não, aderir às recomendações.

Assim, percebe-se que o principal documento que regulamenta as matrizes curriculares do curso de Direito no Brasil não explora, concretamente, as diversas possibilidades de abordagem dos direitos humanos, que não podem ser fixados somente em uma disciplina, mas devem percorrer todas as demais, visto que imprescindível a formação em direitos humanos em todas as áreas jurídicas. Percebe-se, assim, que a dificuldade de garantia dos direitos humanos e fundamentais vista atualmente decorre, em grande parte, da formação jurídica acrítica em direitos humanos nas faculdades de Direito, que não se consideram, em sua maioria, o contexto histórico-social de construção democrática, mantendo a hegemonia modeladora da visão colonizada-ocidentalizada de Direito.

Além disso, a organização curricular atual não aproveita o potencial crítico constante nas disciplinas de formação geral para a abordagem dos direitos humanos. Antropologia e Filosofia também devem ser abordadas de acordo com os direitos humanos, pois essas estimulam a capacidade receptiva dos alunos (MORIN, 2015a), e são uma ferramenta para referências interdisciplinares e críticas no ensino jurídico.

No mesmo sentido, Warat (1982) afirma que o conhecimento crítico, atualmente ausente na educação que se baseia no “senso comum teórico dos juristas” – caracterizado pela institucionalização de versões estereotipadas e verdades imutáveis – possibilitaria a compreensão das diferentes condições históricas de gênese do Direito, apresentando-se como um novo ponto de vista epistemológico, que busque analisar criticamente os discursos jurídicos produzidos a partir de valores políticos hegemonicamente construídos. Para isso, é necessária a introdução do estudo do poder como fonte de significações diversas.

É o que propõe também a Teoria da Encrptação do Poder elaborada por Sanín-Restrepo (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020; SANÍN-RESTREPO, 2016, 2018), a qual enxerga o Direito como uma máquina de produção de sentidos de linguagem pré-programados por focos heterogêneos e impenetráveis de poder. Nesse contexto, por meio de um *simulacro* de direitos promovido pelas instituições e políticas – como é o caso da narrativa dos Direitos Humanos construída pela perspectiva universalista –, cria-se uma falsa totalidade a partir da homogeneidade dos sujeitos, que determina os que são incluídos, ocultando automaticamente determinada parcela dos indivíduos.

Em relação à formação jurídica, é possível refletirmos sobre a abordagem da inclusão do diferente, posto que isso ocorre de forma a incentivar a própria estrutura que neutraliza as diferenças, por se basear em premissas coloniais e reforçar as hierarquias, hegemonias e universalizações. Essa “inclusão” é um *simulacro* pois, como anteriormente abordado, as regulamentações que tratam do tema dispõem sobre a humanização do ensino e a interdisciplinaridade, mas sua superficialidade faz com que não sejam efetivamente inseri-

das nos cursos de Direito, os uniformizando e modelando.

No mesmo sentido, necessário ressaltar que esse modelo de ensino presente nas faculdades - ocidental-eurocêntrico, binário e pretensamente neutro e objetivo - demonstra a linearidade e a simplificação realizada em detrimento da contextualização em relação às diversas áreas jurídicas. Estimula-se, com isso, uma formação cega a respeito de alternativas não-lineares, flexíveis e éticas. Isso ocorre por conta do *simulacro* construído a partir de modelos transcendententes, que ditam uma determinada maneira de ser-existir, inibindo a diferença (SANÍN-RESTREPO; ARAÚJO, 2020).

Ainda em relação à encriptação, destaca-se que o sistema educacional jurídico se caracteriza pela hierarquização dos saberes, numa tentativa de neutralização democrática, constituindo-se, nesse sentido, como um modelo transcendente. Necessário, portanto, que ocorram processos de desencriptação, ou seja, que o ensino jurídico passe a negar os modelos que imponham qualidades para a participação política e cidadã, além de que seja possível a interpretação desse contexto a partir da linguagem e da padronização dos saberes, viabilizando o surgimento da transformação (SANÍN-RESTREPO, 2018).

Quanto à organização hierárquica do ensino, cumpre aportar as ideias de Rancière (2020). Para ele, os métodos atualmente utilizados estão presos em uma sociedade pedagogizada e supostamente neutra e homogênea. Ao hierarquizar as inteligências e colocá-las em caixas separadas, o ensino é embrutecido, visto que pressupõe a inferioridade intelectual do aluno, e a superioridade de uma inteligência sobre outra; e, mais do que isso, essa conjuntura nega o pressuposto desigualitário, na medida em que se presume que há uma desigualdade a ser reduzida. Assim, só é possível emancipar a educação se essa não partir apenas do debate acerca da redução da desigualdade, visto que subordina uma inteligência à outra.

Para que esse ciclo “embrutecedor” seja quebrado, o filósofo sugere que a emancipação deve se iniciar pela disposição igual das inteligências, não colocando uma sob a outra. Não porque são iguais, e sim diferentes, porém igualmente importantes. Portanto, o ensino efetivamente universal deve partir da premissa de que todos têm igual inteligência. “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade da sua inteligência.” (RANCIÈRE, 2020, p. 64)

No mesmo sentido, Morin (2015a) afirma que o pensamento fragmentado e, conseqüentemente parcial e binário, torna-se redutor e disjuntivo, posto que, ao separar as ciências em disciplinas hiperespecializadas, não enxerga as complexidades e perspectivas macro, fragmentando as realidades globais (MORIN, 2011). “Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver.”

(MORIN, 2015a, p. 27).

Desse modo, observa-se que não se realiza, na prática da formação jurídica, a ligação entre as partes e as totalidades, tratando as temáticas de forma apartada. Quando se trata de direitos humanos, o ensino – e a posterior atuação dos juristas no sistema de justiça – é incompleto, pois as referências e abordagens interdisciplinares não são suficientes. É por isso que é necessário explorar as diversas possibilidades de descontaminação, por parte do ensino jurídico, dessa lógica disciplinar e categorizadora observada nas diretrizes e matrizes curriculares. Para isso, o ensino deve possibilitar que o conhecimento vá além de perspectivas teóricas fechadas, expandindo-as, a fim de que sejam possíveis os erros, as críticas e as negações, concebendo os objetos em seus contextos e em seus conjuntos, religando os saberes e permitindo a realização da democracia (MORIN, 2011; 2015a).

2 A importância da sinergia entre as abordagens inter, trans e multidisciplinares

Para além da crítica às referências não interdisciplinares em relação aos direitos humanos atualmente encontradas nas faculdades de Direito, necessário ressaltar que o ensino jurídico, de forma geral, deve se descontaminar da lógica de hierarquização que se vincula a uma visão de mundo materialista, racionalista e individualista, respaldada pelo sistema econômico que não valoriza as expressões sensíveis e considera o conhecimento como um fator de produção (LAVAL, 2019).

O ensino que se baseia em modelos mecanicistas e deterministas retroalimenta a irracionalidade, visto que não dialoga com o real e ignora a subjetividade, a pluralidade e o sensível, mascarando-se em racionalidade. A reflexão é sacrificada em nome da eficiência e rapidez do pensamento (MORIN, 2015a). É fundamental reconhecermos os erros e as críticas no próprio sistema, implementando um “princípio de incerteza racional” que permita a autocrítica e o desenvolvimento de teorias abertas e reflexivas, em constante transmutação de acordo com as diferentes realidades, caracterizando o pensamento complexo (MORIN, 2011).

Nesse sentido, evidente que a própria organização curricular ofusca as possibilidades de pluralismo e interdisciplinaridade. Cassese (2012) afirma que as faculdades de Direito devem ter um propósito amplo, visto que não forma somente profissionais como advogados e juizes, os quais reproduzem cegamente os sentidos de legalidade expressas nas legislações, mas também devem capacitar legisladores, árbitros e gestores. Ainda, é possível introduzir nesse espectro de profissionais, professores, pesquisadores, internacionalistas, entre outros. É por isso que a formação jurídica não pode basear-se somente em leis, decisões judiciais e práticas institucionais. Deve ser ampliada, trazendo métodos plurais de análise de documentos oficiais e dados estatísticos, por exemplo, proporcionando uma visão crítica do Direito.

E não é só. Possibilitar aos discentes a experiência prática em direitos humanos, a partir da ampliação de parcerias com ONGs e outras Instituições de Ensino, que desenvolvam projetos de capacitação de lideranças populares e militantes de direitos humanos, permite a expansão do ensino pautado na realidade e no contexto histórico em que vivemos. Para além da mudança curricular, para que os direitos humanos sejam tratados e vistos como imprescindíveis em qualquer disciplina, é necessário utilizá-los como referencial teórico e prático, a partir da criação de espaços que conjuguem ensino, pesquisa e extensão de forma integrada (ZENAIDE et al., 2006).

O modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz a uma inteligência cega, na mesma medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos, é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar. Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros. A hiperespecialização impede que se enxergue o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dissolve). (MORIN, 2015a, p. 106)

Em relação às abordagens inter, trans e multidisciplinares, importante realizar algumas reflexões, que não devem ser tomadas como absolutas, mas que contribuam sinergicamente para a temática aqui tratada. É nesse sentido que Nicolescu (1996) sustenta que deve existir um diálogo harmônico e de completude entre esses conceitos, sem os subordinar a cacofonias ou discussões semânticas infinitas que não contribuem para a temática.

O autor afirma, também, que as diversas tensões pelas quais passamos atualmente são aprofundadas pelo sistema educacional baseado em valores de outro século e que não interioriza as mudanças contemporâneas. Por meio de uma metáfora, mostra que nenhuma árvore é completa sem suas raízes, seus troncos e suas folhagens (NICOLESCU, 1996). Em um paralelo com a temática em questão, são indissociáveis as disciplinas de formação geral e as de formação técnico-jurídica e os direitos humanos, de maneira transdisciplinar: “Uma educação que atenda à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.” (NICOLESCU, 1996, p. 96, tradução nossa)²

A abordagem transdisciplinar integra os conhecimentos da realidade, bem como o local e o global, os quais são aspectos do mesmo mundo multidimensional, plural e aberto (NICOLESCU, 1996). Também pode-se dizer que transdisciplinar seria “indisciplinar”, ou seja, não se subordinar à organização do ensino em disciplinas. Nesse sentido: “Toda uma enorme instituição burocratizada – a ciência –, todo um corpo de princípios, resiste ao mínimo questionamento, rejeita com violência e despreza como ‘não científico’ tudo o

2 No original: “Una educación que se dirige a la totalidad abierta del ser humano y no a uno solo de sus componentes.”

que não corresponde ao modelo.” (MORIN, 2015b, p. 51)

O Bureau Internacional de Educação (IBE) da UNESCO elaborou um Glossário de Terminologia Curricular, abordando diversos conceitos relativos à temática. No que se refere à interdisciplinaridade, evidencia que se trata de uma abordagem dos temas que perpassam as disciplinas e sua relação com a realidade na qual se insere, enfatizando o processo e o significado em detrimento do produto e do conteúdo. Já a transdisciplinaridade consta como a inclusão de tópicos, temas e habilidades por toda a extensão do currículo, dissolvendo as barreiras disciplinares. Por fim, aborda a multidisciplinaridade como o estudo de um mesmo tópico do ponto de vista de várias disciplinas (UNESCO; IBE, 2013).

Todas as abordagens têm em comum, portanto, a integração curricular e a busca pela transposição dos limites entre as disciplinas. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao elaborar um glossário que apresenta as três abordagens relativas aos currículos, a própria UNESCO, por meio do IBE, entende que são igualmente importantes e devem ser utilizadas, portanto, em um movimento de sinergia e diálogo. Assim, todas podem contribuir para a inclusão, no ensino jurídico, de perspectivas críticas e relacionadas aos direitos humanos, para além das disciplinas propriamente ditas.

Assim como apresenta Morin (2015a), a religação dos conceitos e saberes depende de quatro concepções: a de sistema (em oposição à concepção reducionista e fragmentária); a de causalidade circular (que mostra que o conhecimento depende do todo e das partes, sem que um seja mais importante do que o outro, em um constante ciclo autorregenerador); a dialógica (necessária presença de concepções antagônicas); e o princípio hologramático (em que o indivíduo existe na sociedade, a qual também existe em seu interior). A soma de todas essas noções resulta no pensamento complexo, que pode auxiliar na implementação de um programa curricular interrogativo e transdisciplinar que religaria as disciplinas “por meio de uma relação orgânica, sistêmica, deixando que elas se desenvolvam livremente” (MORIN, 2015a, p. 127). No mesmo sentido:

A penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, programas e projeções da Universidade permitirá a evolução da sua missão, hoje um pouco esquecida - o estudo de lo universal. Assim, a Universidade pode tornar-se um lugar de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo da reunificação entre cultura científica e cultura artística. A Universidade renovada será a casa de um novo humanismo. (NICOLESCU, 1996, p. 98, tradução nossa)³

3 No original: “La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y la proyección de la Universidad permitirá la evolución de su misión, hoy en día un poco olvidada - el estudio de lo universal. Así, la Universidad podrá volverse un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. La Universidad renovada será el hogar de un nuevo huma-

Dessa forma, perceptível a importância da religação dos conhecimentos por meio de abordagens inter, trans e multidisciplinares, em um movimento de cooperação, para que os juristas sejam capacitados à compreensão e utilização prática do todo e das partes, em conjunto.

3 Formação jurídica acrítica em Direitos Humanos: uma análise empírica

Diante do exposto, percebe-se que a dificuldade de garantia de direitos humanos decorre, em grande parte, da formação jurídica acrítica em direitos humanos, ou seja, o ensino em Direito não trata os direitos humanos, em sua maioria, para além de uma disciplina, fechada em si mesma. Por isso, importante mencionar alguns dos resultados parciais da pesquisa em relação às matrizes curriculares dos cursos de Direito do Brasil. Cumpre salientar que a pesquisa ainda se encontra em estágio inicial e, portanto, as conclusões a que se chegou, atualmente, são parciais.

Foram analisadas 15 (quinze) faculdades de Direito brasileiras⁴. Quanto aos resultados quantitativos, somente 8 (oito) possuem a disciplina de Direitos Humanos – com essa nomenclatura. A temática de direitos fundamentais é abordada na disciplina de Direito Constitucional em 7 (sete) delas. E somente 6 (seis) têm algum tipo de diálogo entre as disciplinas, tratando de direitos humanos, ao menos formalmente, nos projetos pedagógicos e ementas de outras disciplinas – o que não significa que isso ocorre na prática do ensino. Dessas 6 (seis), somente 2 (duas) possuem uma das disciplinas consideradas pelo MEC como de formação técnico-jurídica – Direito do Trabalho e Direito Civil – que fazem referência aos direitos humanos em suas ementas. Ademais, importante mencionar que muitas das disciplinas que abordam a temática nas faculdades são optativas, ou então isso ocorre em direito constitucional, na forma de direitos fundamentais.

Dessa forma, observa-se que existem disciplinas de direitos humanos nas faculdades, porém essas são limitadas, utilizam nomenclaturas capazes de confundir a análise de dados, porquanto realizam uma diferenciação considerável entre direitos humanos e fundamentais, e é possível perceber, por enquanto, que o ensino jurídico em direitos humanos é realizado, de maneira geral, de forma disjuntiva, hierarquizada e não dialógica. Esse contexto permite a reprodução da narrativa simbólica e *simulada* dos Direitos Humanos, na medida em que as faculdades se preocupam com suas dimensões normativas e universais, deixando de lado abordagens de efetivação de seu conteúdo.

A reflexão sobre os direitos humanos tem o potencial de contribuir para a formação de habilidades humanizadas, prevista na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No entanto, a sim-

nismo.⁷

4 Para a seleção das faculdades analisadas, foram utilizados os *rankings* da Folha de São Paulo e do Estadão, disponíveis respectivamente em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/> e <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/>

ples presença formal da disciplina na matriz curricular e no projeto pedagógico do curso é reconhecida, não se questionando acerca da importância da interdisciplinaridade e do diálogo para além da organização curricular. Além disso, a presença em si da temática nas matrizes curriculares não significa que os profissionais e juristas formados por esse sistema tenham um olhar sobre o Direito que seja humanizado. Para isso, precisaria acontecer um diálogo entre as disciplinas. Se esse diálogo não existe, ou é mínimo, não há que se falar em interdisciplinaridade ou formação humanista do ensino jurídico.

A sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático. (MORIN, 2011, p. 99)

Considerações finais

Diante de todo o exposto, verifica-se que a formação jurídica em direitos humanos nas faculdades de Direito brasileiras passa por alguns impasses. As temáticas são abordadas de maneira acrítica, hierárquica, priorizando a neutralidade e a divisão em blocos, áreas e disciplinas. Suas matrizes curriculares são constituídas por um *simulacro* de inclusão de temáticas de direitos humanos em perspectivas inter, trans e multidisciplinares. São abordadas a origem e a dimensão histórica dos direitos humanos, desconsiderando, no entanto, o importante papel da aplicação prática e efetiva desses em diferentes contextos sociais e históricos, reproduzindo a narrativa simbólica de sua construção.

O ensino de direitos humanos é indissociável de perspectivas críticas e interdisciplinares, visto que existem derivações coloniais, encriptadas e hierárquicas em suas abordagens. Para isso, indispensáveis as aproximações integradas da temática no ensino, na pesquisa e na extensão, para além de modificações formais nas matrizes curriculares.

Conforme demonstrado por diversos teóricos abordados, o ensino jurídico deve ser descontaminado da lógica hierarquizada, para que seja possível a abordagem de perspectivas humanizadas, em constante integração com todas as áreas. Diante de contextos em que as “disciplinas” e as “doutrinas” imperam, são imprescindíveis reflexões abertas e adaptáveis às diferentes realidades plurais. Nesse sentido, foi possível verificar que existem soluções para que os direitos humanos sejam efetivamente inseridos na formação jurídica, porém essas não se sustentam na reprodução da hierarquização presente em toda a organização curricular atual.

Foi possível observar, também, a partir da pesquisa inicial realizada em relação à organização curricular de algumas faculdades que, apesar de as matrizes curriculares nacionais disporem sobre a inserção dos direitos humanos

– de forma facultativa –, a disciplina existe em algumas delas, mas é, em sua maioria, limitada e o diálogo existente com outras áreas é mínimo. Vale lembrar que muitas delas são optativas, e a abordagem dos direitos fundamentais na disciplina de direito constitucional não é suficiente para que os estudantes possuam a dimensão transversal dos direitos humanos – necessário em todas as áreas jurídicas, visto que contribuem para as habilidades humanizadas, para a ética e para a empatia com o outro, igual e diverso.

Conclui-se, também, que esse cenário colabora com a inefetividade do sistema de justiça, visto que quem o opera é formado pelo ensino acrítico. Assim, os juristas, em geral, possuem uma visão limitada em relação à pluralidade de sujeitos de direitos e reproduzem a narrativa *simulada* dos direitos humanos, esquivando-se de criticá-la e efetivá-la em essência.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de Saberes e descolonização**: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASSESE, Sabino. **New paths for Administrative Law**: A Manifesto. International Journal of Constitutional Law. Vol. 10 (3), 2012, p. 603-613. Tradução de Alicia I. Saavedra Bazaga, European University Institute, Florencia.

DISCIPLINA. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=disciplina>. Acesso em 30 jul. 2021.

DOCTRINA. In: **Michaelis**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=doutrina>. Acesso em 30 jul. 2021.

GUIA da faculdade. **Estadão**, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/>. Acesso em 20 mai. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo,

2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº5 de 17, de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, p. 122.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Barasab. **La transdisciplinarietà**: Manifiesto. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez. 1ª ed. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 31 ago 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RANKING de cursos de graduação. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/direito/>. Acesso em 20 mai 2021.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo; ARAÚJO, Marinella Machado. A Teoria da Encip-tação do Poder: itinerário de uma ideia. **Revista da Faculdade Mineira de Direi-to**, Belo Horizonte, v. 23, n. 45, p. 1-17, ago. 2020.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Aclaraciones fundamentales sobre la encip-tación del poder y el pueblo oculto como categorías fundamentales de una nueva democracia**. In: CERVANTES, Aleida Hernández; MATAMOROS, Mylai Burgos (org.). La disputa por el derecho: la globalización hegemónica vs la defensa de los pueblos y grupos sociales. México: Universidad Nacional Autónoma de Mé-xico, 2018, págs. 151-174.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. **Decolonizing Democracy**: Power in a Solid State. London & New York: Rowman and Littlefield, 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL OR-GANIZATION (UNESCO); INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. **Glossary of Curriculum Terminology**. UNESCO: Geneva, 2013. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_Glos-saryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. Acesso em 25 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL OR-GANIZATION (UNESCO). **Human rights teaching**. Vol. VIII. The Internatio-nal Congress on Education for Human Rights and Democracy. UNESCO: Paris, 1993.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>>. Acesso em: 24 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia L.; MOURA, Paulo V. de; TOSI, G. (Orgs.) **A formação em Direitos Humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

IGUALDADE OU BARBÁRIE

Suely Filippetto

Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos. Bacharel em Direito pela Universidade Curitiba, Juíza do Trabalho aposentada, Especialista em Economia do Trabalho para Magistrados e Servidores Públicos pela Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

O objeto da pesquisa alcança o trabalho, em todas as suas dimensões, como atividade central que se desenvolve e se distribui segundo os recursos naturais disponíveis em cada localidade e na medida da política econômica em curso. É pelo trabalho que se desenvolve a identidade e, especialmente, a identidade coletiva das gentes. A relevância da temática decorre da piora das condições de vida e trabalho dos povos e das condições ambientais em sistema global de produção de bens e serviços em prática em muitas nações. Os Estados dependem uns dos outros para a melhoria das condições de vida e de trabalho de suas populações e o trabalho realiza-se em todos os territórios nacionais. Busca-se o reconhecimento do trabalho como categoria de direito humano e, neste sentido o combate à violência no mundo do trabalho, a qual se irradia para além do seu espaço e atinge todas as formas de sociabilidade. Busca-se a proteção, a partir de dentro dos Estados, amparada em formação crítica.

Palavras-chave: Igualdade; Proteção; Normas internacionais; Globalização de direito; Capitalismo.

Miséria, desigualdade substancial, concentração de muita riqueza em poucas mãos, encarceramento, individualismo, liberdades vigiadas, controle de corpos e de pensamentos, violência, opressão, entre outros tantos fenômenos abatem-se sobre a humanidade.

As contradições dos seres humanos têm sido apropriadas por uma estrutura cuja finalidade, exclusiva, é de aumento de capital.

O capitalismo, no discurso, se diz humanizado, sustentável, protetor da diversidade. Por natureza, no entanto, é despreocupado com o que é humano. Não mais absorve, nem no presente e não o fará no futuro, a mão de obra disponível e de quem se oferece ou necessita trabalhar.

Não se preocupa com o meio ambiente. Tamanha despreocupação re-

sulta em destruição de diversas comunidades, como as que ocorreram, exemplificativamente, no rompimento de duas barragens, em 2015 a do Rio Doce e, em 2019, a do Rio Paraopeba, sem que tenha havido a integral reparação de povos atingidos, cujo trabalho não mais conta com as condições anteriores as quais possibilitavam além da sobrevivência, mediante atividades econômicas relacionadas a pesca, agricultura, turismo entre outras, o desenvolvimento da identidade individual e coletiva de habitantes de extensas regiões dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, no Brasil.

Trata-se de sistema que provoca a (des) organização da sociabilidade. A não absorção de mão de obra disponível, em sociedades que apontam no discurso a possibilidade de êxito de quem se esforça, em realidade que não assegura oportunidade de aprendizado humanitário e sequer técnico. Provoca desolação e torna vulneráveis seres que se colocam uns contra os outros, sem conhecimento das causas das misérias que consiste no sistema capitalista de produção.

Na atualidade, o capitalismo monopolista ou financeirizado, destrói não somente pessoas, animais e florestas. Imobiliza a resistência, partidos e sindicatos. Retira da política a discussão econômica e isola no debate político questões identitárias, religiosas, culturais, formando blocos de dissensos, mal resolvidos, superficiais e bastantes conflituosos, provocando danosa intolerância.

Impõe restrições à produção e reprodução da vida. Para além de explorar desde sempre quem trabalha, intensifica a exploração e subordina qualquer um, inclusive clientes ou usuários, impondo de modo unilateral condições para atendimento de necessidades reais e imaginárias. Não há liberdade de escolha de desocupados, nem de povos que habitam de modo distinto de economias capitalistas territórios férteis e ricos em recursos naturais.

Incontáveis bens e serviços, a exemplo de alimentos, vestuário, habitação, insumos para a produção de vacinas são as condições materiais que possibilitam a realização de direitos. Sem as referidas condições, o direito à saúde, à moradia, à vida digna e duradoura não se efetiva.

Essa riqueza é produto do suor de corpos que se mobilizam em atividades na agricultura, ao preparar a terra, plantio, colheita, distribuição, no cuidado com crianças e idosos, ao embalarem berços, tecem tramas na confecção de vestimentas, percorrem distâncias até o local de trabalho e na distribuição e transporte de passageiros, além de tantas outras atividades humanas, potencializadas ou não por avanços tecnológicos. Toda a riqueza advém do trabalho. Trabalho que existe desde sempre e que não tem fim, não obstante pensamentos no sentido de que os povos viveriam. Trabalho que se invisibiliza, mas que agrega valor. Trabalho que se precariza em escala global, alcançando inclusive países centrais do capitalismo em cenário de desemprego em grande escala.

Trata-se do trabalho, não como mercadoria na relação de trabalho, mas aquele que mobiliza o corpo e que torna o ser humano mais inteligente, mais realizado, o trabalho que desenvolve a capacidade de tornar a vida mais inte-

ressante para quem o realiza, o trabalho que faz a junção, que promove saúde, vida, a realização, o reconhecimento de que todos necessitam.

É o trabalho como atividade do corpo humano, trabalho vivo, não valor, embora fonte de todo o valor.

O trabalho está presente em diversos campos do Direito, Civil, Direitos de Autor, Direito Penal, Previdenciário e Direito Processual, exemplificativamente. Seu conteúdo, porém, vai muito mais além do que esforço despendido em troca de remuneração.

Integra a categoria dos direitos humanos, porque central ao ser humano. O trabalho está muito ligado aos seres humanos em dimensão maior do que mercadoria, a que o reduz o capitalismo.

Percebe-se, dada a importância e a ligação com os seres humanos, que o trabalho não pode ser tratado somente como mercadoria.

O capital, que transita livre e mundialmente, para expandir-se tem a força de trabalho como mercadoria. A proteção de quem trabalha, no entanto, não se expande de igual modo, a não ser formalmente e em discurso. Na realidade concreta, se esvai em escala mundial. O problema para quem vende a força de trabalho para o capital que se expande e transita livre e mundialmente são as práticas de violência a que se submete, desestruturando comunidades.

Para sabermos o que é ser digno e para livrar a humanidade de desagregação, doença, pandemia, acidentes, morte, da perda da inteligência e da capacidade de transformar o mundo para melhor para a maioria dos povos é preciso compreender e fazer compreender que o trabalho é ligado à subjetividade, à personalidade de cada ser humano, à construção de sua identidade, desde a mais tenra idade, à sua autonomia, pode e deve ser promotor de saúde. O trabalho tem a ver com ação pública, com sustentabilidade e ética.

Mais do que fundamento de um setor específico do Direito Constitucional ou do Direito Internacional, ou do ramo de Direito do Trabalho, o trabalho é elemento essencial da própria noção constitucional de pessoas e das relações de solidariedade entre elas na construção de formas de vida digna.

As econômicas desenvolvem-se e distribuem-se conforme os recursos naturais disponíveis em cada localidade e os Estados dependem um dos outros para a melhoria das condições de vida e de trabalho de suas populações. O trabalho, no centro disso, demanda proteção. As relações de trabalho em sistemas capitalistas de produção, sua remuneração, extensão, intensidade, jornada são temas correntes e afetam a humanidade.

É pelo trabalho que se desenvolve a identidade e, especialmente, a identidade coletiva das gentes. O resultado do trabalho e a importância dessa atividade atravessa fronteiras. No entanto, globalizou-se tão-somente a exploração. À humanidade importa a extensão e a proteção das relações de trabalho, em suas mais diversas formas, sobretudo, com a formação crítica de quem trabalha, legisla, julga e executa políticas públicas, inclusive.

Combater a exploração da força de trabalho interessa ao mundo todo, pois a escravatura, assim como a condição de desigualdade das mulheres, his-

toricamente, importara no desaparecimento de civilizações¹.

Nesse sentido, para o enfrentamento da violência no mundo do trabalho, diversas normas internacionais são criadas, a exemplo do advento da Convenção 190 da OIT, complementada pela Recomendação 206. Como marco fundamental na luta pela promoção do desenvolvimento social da humanidade com perspectiva de gênero, a Convenção 190 dá visibilidade à violenta estrutura social e de trabalho existente na atualidade.

O trabalho protegido, inclusive contra dispensa arbitrária, tratada pela Convenção 158 da OIT, em ambiente seguro, saudável e digno é direito e dever universal. A violência no mundo do trabalho irradia-se para além do seu espaço e alcança todas as formas de sociabilidade. As relações no trabalho, em qualquer local ou modo em que seja prestado, em casa, em via pública, em instituições públicas, em entidades privadas, remunerado ou não, formal ou informal devem ser, também segundo a Convenção 190, respeitadas, saudáveis, dignas. Busca-se a promoção da tolerância com a diferença em múltiplos aspectos e com visibilidade, entre outras causas subjacentes e dinâmicas de discriminação, para a questão de gênero.

O assédio e a violência são concebidos de forma ampliada pela referida norma e reconhecidos como inaceitáveis e incompatíveis com o trabalho decente e com a não discriminação. Medidas práticas de prevenção e combate são referidas, a exemplo do levantamento de riscos e de vulnerabilidades, em contextos bem distintos e amplos.

Não somente o ordenamento jurídico, mas as políticas econômica e social, a construir e reger relações de trabalho devem se adequar às normas internacionais de proteção aos direitos de quem produz riqueza. Práticas em desconformidade com o direito internacional de vulneráveis devem ser combatidas, para trilharmos caminho rumo à igualdade.

O direito à existência em ambiente sem violência, de que trata a Convenção 190 da OIT, assim como a proteção de quem trabalha deve ser tida vinculada pelos Estados nacionais, mesmo aqueles que não a ratificam, como é o caso brasileiro. É que sendo central o trabalho aos seres humanos e relacionando-se à ideia de dignidade humana a qual, segundo o próprio Direito, é o fundamento que legitima todo o sistema jurídico, são cogentes as normas protetoras de quem trabalha, ainda que consagradas em instrumentos internacionais e obrigam todas as esferas públicas e privadas.

Sujeito o Estado a relações de poder, internamente, com a participação de todos os atores sociais, incluídos educadores, formadores de opinião, partidos, sindicatos, entes privados, há o dever de promoção e aplicação de norma

1 “Haveria muitas outras reflexões a fazer sobre o mal que a escravidão fez à sociedade antiga. Notarei somente uma sociedade tão profundamente escravagista, em que a maioria das criaturas humanas vivia sob a opressão das outras, não estava em condições de se defender contra a ameaça daquilo a que se chamou a invasão dos bárbaros. De antemão, estava vencida. Foi batida, e a civilização antiga pereceu, em parte por causa da escravidão.” A Civilização Grega, André Bonard, Livraria Martins Fontes Editora La., Tradução de José Saramago, São Paulo, 1980, p. 127

que trata de direitos que combatem dominação e sujeição de vulneráveis, em sistema que tende a transformar saúde, trabalho e educação em mercadoria e que concentra poder e riqueza. Vale transcrever a lição de Antonio Augusto Cançado Trindade “... o tratamento dispensado pelo Estado a todos os seres humanos sob suas respectivas jurisdições tornou-se matéria de legítimo interesse da comunidade internacional. Este é um dos aspectos da questão.” Adiante: “O Direito Internacional, ao longo dos anos, tem se transformado sob o impacto dos ideais, e o reconhecimento de que não depende da vontade dos Estados: se fosse produto exclusivo de tal vontade, não poderia obrigá-los, e se os obriga, não é mero produto de sua vontade”²

Nesse sentido orienta-se o Direito Internacional, regido pelo princípio *pro persona* e com sua nova funcionalidade, de ordem substancial e cogente ao tratar de direitos humanos trabalhistas, institucionalizado, democrático e enraizado na ideia de solidariedade ao tempo em que o capitalismo realiza a sua função de acumular riqueza financeira.

A proteção internacional aos direitos sociais insere-se no âmbito dos direitos inderrogáveis, cogentes, de obrigação *erga omnes* e de aplicação prática no interior dos Estados. Assim, em presença de norma que o assegure, qualquer que seja sua origem, nacional ou internacional, aplica-se, por tratar-se da mais favorável à proteção social.

O dever de defesa incondicional e garantia real de direitos de quem trabalha é necessária para preservação da vida e deve se amparar, em se tratando de direitos humanos, no sistema normativo de proteção internacional de incidência cogente e a partir dos agentes que habitam o território no qual há demanda de sua incidência, para que não haja, vez mais, quebra da soberania nacional. A incidência cogente de normas internacionais, considerando a vulnerabilidade das economias periféricas, se constrói a partir de uma perspectiva interna e da luta e conscientização do conflito entre capital e trabalho, para que não advenham forças externas interferir em prejuízo dos interesses da coletividade local.

Melhorar o bem-estar das populações é conceito que precede regras econômicas e jurídicas e a elas se incorporam. A proteção social nacional e internacional assim se constrói formalmente e é preciso efetivá-la. Melhor qualidade de trabalho, de vida e saúde não se resume a um bom padrão de consumo de mercadorias e serviços ofertados, nem de sonhar e realizar os sonhos que forças dominantes, em geral de fora dos países periféricos, inventam.

Ouçamos os gritos de Heitor para lembrar o humanismo de Homero, deixemos a pilhagem e a guerra para trás³. Deixemos também a escravatura,

2 O direito internacional em um mundo em transformação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002 – pag. 1058 e 1087

3 “Heitor anuncia o mundo das cidades, das comunidades que defendem o seu solo e o seu direito. Fala da sagesa dos pactos, das afeições familiares que prefiguram a vasta fraternidade dos homens.

Nobreza da *Iliada*, grito de verdade vindo até nós. Altura e justeza que o poema recebe destas duas grandes figuras contrárias de Aquiles e de Heitor. Contradição ligada ao de-

para que a civilização não pereça.

Compartilho do ensinamento do poeta português Valter Hugo Mãe aos nos lembrar sempre que o paraíso são os outros. Sempre que posso, destaco que sem o reconhecimento do outro, perecemos. Nosso sopro de vida vem do outro, assim como o alimento, o olhar, o refinado toque, o abraço apertado, a cooperação, o reconhecimento que nos entusiasma e cura. Plantar em nossas mentes a ideia de que a competição é que nos faz melhores, de que o paraíso é a sociedade de mercados, das liberdades, do mérito é um equívoco imenso. A peste, como revela Camus na literatura, e a pandemia, em nossa triste realidade, comprovam que ser feliz sozinho, se é que é possível, é egoísmo. Na selva, a sobrevivência, em geral, é assegurada pela vida em grupo. A matilha é a segurança do lobo. Mas o apego ao mercado, nos fazendo crer que tudo se pode vender e que o outro é concorrente, tem provocado sérios problemas no mundo todo.

Nessa ordem econômica que se espalha pelo mundo, o trajeto percorrido pela América Latina não é de sucesso. O processo estruturante é assimétrico e, através da nova divisão internacional do trabalho, designam-se os papéis e os limites de cada povo, país, região, localidade. O Brasil, como país de industrialização tardia, insere-se enfraquecido nessa aldeia globalizada, buscando ajustar-se a caminhos que não são, nem podem ser, o almejado pela maioria de habitantes despossuídos.

Pelos movimentos do capitalismo, quando se inova tecnologicamente e se globaliza, tornam-se débeis defesas coletivas. A situação do trabalho no Brasil agoniza, sofrível já em grande parte pelo modelo civilizatório e econômico.

A pessoa que trabalha, nas relações que se estabelecem e inclusive legitimadas por Casas legislativas permeadas por relações de poder de quem detém riqueza e a quem interessa, privadamente, persistir nessa (des) ordem capitalista, passa a ser tida como mercadoria. Vira recurso, coisa mesmo, fator de produção, nomeada capital humano e, se dotado de conhecimento suficiente para operar máquina ou atuar em sociedade informatizada, basta.

As escolas deixam de ser públicas e o ensino, nada humanitário, somente profissionalizante, torna-se mercadoria. Filosofia, literatura e arte, entre outras abstrações, são desprezadas quando o tempo de vida se reduz a tempo de trabalho.

A categoria jornada para quem trabalha ou não sob o contrato clássico deixa de contar com limites antes, pelo menos, assegurados formalmente.

No trabalho em plataformas, o salário por peça, no caso, serviço, ganha destaque. Sim, aquele que segundo Marx *proporciona ao capitalista uma medida plenamente determinada para a intensidade do trabalho*, tida como a mais fértil fonte de descontos salariais e fraude capitalista. Empreendedores no discurso, não trabalham com liberdade, não participam da decisão do valor que recebem,

envolvimento da história e que bate ainda nos nossos corações.” Obra citada, p. 53

nem da decisão de quanto tempo ficam à disposição ou em serviço efetivo. Não são informados do motivo de eventual desligamento da plataforma. São submetidos a avaliação preconceituosa ou injusta de alguém na formulação de algoritmos. Assumem, tão somente, os riscos, as despesas do veículo, do smartphone, do sinal de rede e eventuais danos a terceiros.

A terceirização, por sua vez, legítima o pagamento de menor remuneração ou salário ao terceirizado em situação de fato idêntica ao diretamente contratado, em modelo tradicional de contrato de emprego. No Brasil, onde há disputa pelo controle da água, do petróleo, dos minérios, da terra fértil, a terceirização vem para reduzir responsabilidades sociais e ambientais e, no princípio e fim, destinada a reduzir custos às custas de quem trabalha e não para qualificar fornecedores, aumentar a qualidade dos serviços e dos produtos e melhorar a qualidade de vida e do trabalho. A redução de custos fragiliza o fazer e aumenta os riscos de acidente. Explode a plataforma da Petrobrás, P-36 e rompem-se as barragens de Mariana e Brumadinho. Quando terceirizada a atividade, o meio ambiente e as demais condições de trabalho e de vida pioram. A empresa intermediária ou o empreendedor na ponta da cadeia se fragiliza e repassa o risco ao trabalhador terceirizado, que ganha $\frac{1}{4}$ menos e trabalha maior número de horas. Surgem castas ou segmentação no local de trabalho e discriminação ou invisibilidade dos terceirizados por parte dos demais trabalhadores. Ocorre a suspensão de convênios de assistência médica ou revisão em favor de grupos que ofereçam menores preços, em detrimento da qualidade do serviço prestado. Há retrocesso de políticas sociais de previdência social ou do financiamento do SUS-Sistema Público de Saúde.

A saúde, um ideal também mercantilizado, se deteriora. As pessoas sofrem física e psiquicamente, passando a se elevar o suicídio no trabalho, fenômeno recente, o feminicídio, o crime cotidianamente.

Segue-se que, no âmbito nacional de país que compartilha de tamanho sofrimento, as ações, além de mirar na forma como o país se posiciona no capitalismo global e concorrencial, devem voltar-se à proteção social na via da regulação pública, assim como na formação, sensibilização de pessoas, educadores e todos os demais que trabalham para a importância da proteção do trabalho, da escolha do padrão de crescimento inclusivo com políticas de proteção social e de melhor distribuição de riqueza e não excludente. Política educacional pública, com igual oportunidade a todos e todas e de qualidade, na formação de personalidades criativas, técnica e culturalmente competentes para a celebração da vida em comum e em espaços comuns, de diversidade e tolerância e com destaque para a efetividade das normas internacionais protetiva de direitos humanos sociais, a partir de construção por forças internas nos territórios nacionais.

Toda a pressão sobre o trabalho e suas relações têm consequências na estrutura social. É que o trabalho envolve quem trabalha muito além da jornada. Relaciona-se à subjetividade, ao desenvolvimento da personalidade e com os outros. Para a promoção da vida, saúde e paz entre outras melhorias nas

sociedades, o direito criado, interpretado e aplicado precisa deslegitimar a exploração de quem trabalha e quando o faz por normas internacionais, impõe-se sejam internamente adotadas, como imperativas, cogentes, ainda quando não ratificadas e sem quaisquer interferências externas desconectadas da realidade local e manifestadas em ações pautadas pela lógica neoliberal e da competitividade que piora a estruturação da sociedade. Não pode, nem deve haver punições por órgãos de fiscalização interna, razão pela qual a toda a construção em busca da aplicação cogente da proteção, já reconhecida pelo Direito, necessariamente tem que partir do interior das sociedades e economias nacionais. A formação em Direitos Humanos, não como direitos formais, apropriados pelo discurso neoliberal e capitalista, mas com vistas à sua efetividade, exerce papel de destaque, não somente na formação de integrantes do sistema de justiça, mas nas mais vastas áreas do conhecimento.

Referências

BALTAR, P.; Política Econômica, emprego e política de emprego no Brasil. *In* Estudos Avançados Vol. 28 nº 81. São Paulo: USP, 2014 p. 95-114. Arquivo.

BALTAR, P.; Crescimento da Economia e mercado de trabalho no Brasil. *In* Calixtre, A. et al. Presente e Futuro do desenvolvimento brasileiro. Brasília: IPEA, 2014. p, 423-468.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. O Capital e suas Metamorfoses. São Paulo. UNESP, 2013.

BONARD, André; A Civilização Grega. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Tradução de José Saramago, 1980.

DEJOURS, Christophe & Bégue, Florence. Suicídio e trabalho: o que fazer. Brasília: Paralelo 15, 2010.

DELGADO, Mauricio Godinho. – Curso de direito do trabalho: obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores – 18ª ed.- São Paulo: LTr, 2019.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARANHÃO, Délio. Direito do Trabalho. – 6ª ed. Rev. e aum. – Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getulio Vargas: 1987.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

Trindade, Antônio Augusto Cançado. O direito internacional em um mundo em transformação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS FACULDADES DE DIREITO DE CAMPINAS/SP: UM ESTUDO DE CASO DOS PERCURSOS FORMATIVOS E DOS PLANOS DE ENSINO DAS IES

Bárbara Manganote

Advogada, pós-graduada em Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra e pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado pela UNICAMP; pesquisadora do grupo de pesquisa em Direito Internacional da UFRJ

Resumo:

A pesquisa objetiva discutir a importância da Educação em Direitos Humanos para os estudantes de Direito, tendo em vista a relevância de tal matéria, bem como o papel da Educação como importante instrumento de transformação social. Isto é, é fundamental refletir a relação da Educação em Direitos Humanos para a atuação profissional dos futuros operadores do Direito. Desse modo, sendo a educação instrumento de transformação social e de promoção de valores, deve-se considerar o modo pelo qual os Direitos Humanos se consolidam na sociedade, particularmente na formação dos estudantes de Direito. Assim, analisaremos o percurso histórico e as concepções políticas dos Direitos Humanos, para então analisar os planos de ensino que tenham como objeto a formação em Direitos Humanos em 04 IES de Campinas, a saber a Puccamp, Facamp, Mackenzie e Metrocamp, buscando destacar as repercussões institucionais e formativas dessa identificação.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Formação.

Introdução

Em meio à sociedade global que parece engrandecer e aclamar a defesa dos Direitos Humanos, desde metade do século XX, não podemos deixar de pensar em como é fundamental que esses proclamados Direitos Humanos e a lógica que se passa neles, desde sua origem e em razão de sua importância, seja passada para a comunidade como um todo, por meio da Educação. Especialmente, neste caso, a educação desta concepção disciplinar e curricular para os estudantes de Direito, tendo em vista a proeminência da relação da Educação em Direitos Humanos para a atuação profissional e cotidiana dos futuros

trabalhadores do Direito.

Deste modo, pressupondo a educação como importante instrumento de transformação social, bem como reconhecendo sua potencialidade como instrumento de promoção de valores e como projeção de uma inovadora lógica de respeito às diferentes identidades humanas nas comunidades e, questionando igualmente, a concepção de educação no modelo de escola que temos, é fundamental considerar o modo pelo qual os Direitos Humanos se consolidam numa sociedade, particularmente no percurso formativo dos estudantes de Direito, que futuramente exercerão profissões e –sejam elas quais forem – nessas práticas sociais, os direitos humanos exercem papel importante.

A partir de levantamento *histórico-bibliográfico* de obras referenciadas analisamos o percurso histórico e as concepções filosóficas e políticas matriciais dos Direitos Humanos. E, fundamentados nessa tipologia sociocrítica, recolhemos os planos de ensino e os eventuais projetos de estudos, os planejamento de disciplinas e de atividades que tenham como objeto a formação em Direitos Humanos em 04 IES de Campinas, a saber a FACAMP, PUCC, Mackenzie e Metrocamp, para identificar os temas mais comuns e singulares, a bibliografia basilar das atividades e das disciplinas, com derivações possíveis da área de formação dos docentes e de possíveis universos formativos especializados. Depois de identificar estes produtos e documentos curriculares buscamos interpretar a presença/ausência de tais campos temáticos dos Direitos Humanos e de seus componentes, buscando destacar as repercussões institucionais e formativas dessa identificação.

Da educação: aspectos filosóficos, jurídicos e da educação em Direitos Humanos

É importante frisar que foi somente com o processo histórico de formação destes Estados Modernos que a educação passou a ser de responsabilidade do Estado¹. Demandou-se anos de transformações sociais para que instrumentos jurídicos passassem a prever o direito à educação. E nesse sentido é que o conceito de Educação pode ser elucidado pela retomada de sua origem Latina da palavra: “*Conduzir alguém para fora*”². Trata-se de uma primeira aproximação, etimológica e histórica.

Nessa ótica, educar é *hominizar-se*, ou seja, tornar-se pessoa, mas também educar é *humanizar*, o que significa fazer o ser humano na medida dele mesmo. Por meio da educação é que o ser humano se forma para ser na sociedade e aprende a nela viver. A escola, nesse sentido, pode ser entendida como uma instituição basilar da sociedade, representa o que o ser humano quer passar para o outro em sua formação. Pode ser um local de manutenção e de conservação de práticas e valores dominantes na sociedade, no caso de Estados

1 MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos**. *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) Portugal. 2012.

2 *ibidem*

menos democráticos, mas também pode ser um local de transformação do mundo, de sistematização dos mais diversos conhecimentos da vida que se transmite ao longo dos anos, aliado com a abertura de espaços para as novas formas de ser no mundo, da compreensão da pluralidade do ser humano, da construção do respeito e da solidariedade³.

A educação é processo de educar para conscientizar, transformar e exercitar a liberdade humana, é pensar a humanização enquanto vocação dos seres humanos. Citando Paulo Freire, Antônio Carlos Wolkmer (2019) traz a educação social conscientizadora que implica no “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão no mundo com que e em que se acham”. A partir dessa visão, a ideia é conscientizar para uma educação transformadora para que o ser humano seja consciente da sua própria realidade⁴.

Assim, as escolas não são um espaço de reprodução de saberes, mas de *construção* deles, tanto dentro do espaço da educação básica, como na educação superior⁵. A Educação em Direitos Humanos, nesse mesmo sentido, decorre de todas demais transformações sociais que ocorreram ao longo dos anos e surge como um importante objeto de reflexão e estudo para se pensar uma sociedade mais justa, igual, livre, solidária, plural e ética.

E nesse contexto, a Educação para os Direitos Humanos assim pode ser definida como *toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as capacidades e os valores dos direitos humanos*. É por meio da educação que aos seres humanos é transferido o instrumento para serem precursores de suas próprias vidas, de fazerem parte da sociedade em que vivem e de gozarem e usufruírem de todos seus outros direitos⁶.

Em vista da importância que a Educação tem na sociedade global atual, ela faz parte do vasto rol de Direitos Humanos, consagrado em diversos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais. Dentro da lógica dos Direitos humanos, estes direitos são as condições mínimas de existência que devem ser garantidas e promovidas para todos os seres humanos, sem distinção de qualquer ordem, de forma que torne possível e capaz a vida deles em sociedade, de forma digna⁷. Isto é, a garantia de um direito permite o gozo dos demais

3 NUNES, Cesar. **Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Emancipatórias Possíveis**. In NUNES, Cesar Augusto R. GOMES, Catarina (orgs). Direitos Humanos Educação e Democracia. Jundiaí/SP. Ed. Brasília e Ed. InHouse. 2019.

4 WOLKMER, Antônio Carlos. **Direitos Humanos, Processos de Descolonização e Educação Jurídica**. in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

5 *ibidem*

6 MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos**. *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) Portugal. 2012.

7 SEVERINO, Antonio Joaquim. **O Compromisso da Educação com os Direitos Humanos**. in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições

direitos, ao mesmo tempo que, para o gozo daquele, é necessário que todos os demais também sejam garantidos, é um ciclo.

O direito à Educação tem marco nos principais instrumentos jurídicos que datam do século XX, a partir do reconhecimento do caráter universal dos direitos humanos, ou seja, ser “ser humano” basta para que se tenha seus Direitos Humanos, não havendo demais condições.

Assim, diante da previsão de proteção do Direito à Educação, aos Estados incumbem tomar medidas para que garanta este direito a todos os indivíduos, mas não somente, como respeitar os Direitos Humanos e o Direito à Educação proíbe os Estados de tomar qualquer atitude que contrarie e interfira nesses direitos e liberdades. Os objetivos que se comprometem os Estados com as leis de Direitos Humanos é necessariamente progredir para que a sociedade como um todo tenha esses direitos garantidos, de forma que seja possível gerar transformações sociais.

Nesse cenário, conforme elucidado anteriormente na pesquisa, a Educação em Direitos Humanos é parte do Direito à Educação, compreendido como importante matéria para formação dos sujeitos, tanto no nível da Educação Básica como no Ensino Superior. A Educação em Direitos Humanos é previsto em diversos dispositivos jurídicos, a saber no artigo 26, n° 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸, bem como foi tema de importante discussão na Conferência Mundial de Direitos Humanos (que dela decorre a Declaração e Programa de Ação de Viena, em 1993)⁹.

Em contraposição, na prática vê-se inúmeros obstáculos para que o direito à educação, bem como a própria educação em direitos humanos sejam garantidos, tais como a extrema pobreza que alguns países se encontram, desigualdade social, estados não democráticos, trabalho infantil, discriminação para o acesso à educação, são alguns dos diversos fatores¹⁰.

Nesse cenário, é fundamental pensar na educação dos futuros operadores do Direito, enquanto são eles os atores fundamentais na defesa da justiça, da igualdade, das liberdades e de todos os direitos humanos. É por meio da educação e da educação em direitos humanos que se pode pensar na humanização e hominização desses futuros profissionais, da construção do caráter, da sensibilização para o mundo, da ressignificação de valores e saberes, para

ções Brasil. 2019

8 disponível no site: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> . Acessado em 29.06.2021.

9 D. Educação em matéria de Direitos Humanos 78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz. Disponível no site: < <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> . Acessado em 29.06.2021.

10 *ibidem*

que reflitam e tenham bases sólidas acerca de uma sociedade mais justa, igual, marcada pelo respeito à diversidade, pela busca pela dignidade humana¹¹.

A educação em Direitos Humanos no Brasil

Em vista do exposto até este momento da pesquisa, vê-se que os processos históricos de construção dos direitos humanos e da valorização da educação em cada lugar do globo se dá de forma diferente, fruto das singularidades da cultura, economia e política de cada local.

Nesse sentido, nas Américas, o processo de reconhecimento e de incorporação de leis de proteção aos direitos humanos não pode ser compreendido fora do contexto histórico marcado pelas ditaduras. Ao mesmo tempo, a América é também berço dos Direitos Humanos, é local de nascimento de um dos maiores Sistemas Regionais de Proteção aos Direitos Humanos (Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos), bem como de Convenções e Tratados nessa mesma matéria. A América é também berço do Direito Internacional¹². Tem-se, portanto, um ambiente singular para se pensar os Direitos Humanos.

Assim, pensar na educação no Brasil é entender um país fruto da colonização, de terras e dos povos indígenas, da desigual social, da pobreza e da fome, marcado por uma cultura racista e machista, de uma política marcada por traços conservadores e ditatoriais. As inúmeras leis protetivas dos direitos humanos nasceram dentro deste contexto, não exprimiam a verdadeira realidade social brasileira, de forma que tão pouco foram capazes de promover profundas mudanças sociais, visto que representavam objetivos vazios do governo ditatorial¹³. De outro lado, não retira a importância desses instrumentos normativos, bem como a relevância da atual Constituição de 1988.

Nesse sentido, a educação pensada no âmbito nas Universidades tem papel fundamental para transformações sociais, a exemplo de projetos que influenciam transformações políticas e sociais, além da produção de conhecimento e formação dos futuros profissionais do ponto de vista técnico e humano¹⁴.

A Universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, tecno-

11 NUNES, Cesar. **Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Emancipatórias Possíveis**. In NUNES, Cesar Augusto R. GOMES, Catarina (orgs). *Direitos Humanos Educação e Democracia*. Jundiáí/SP. Ed. Brasílica e Ed. InHouse. 2019.

12 MENEZES, Wagner. **Direito Internacional da América Latina**. Ed. Jeruá. 1ª edição. Curitiba. 2007.

13 NUNES, Cesar. **Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Emancipatórias Possíveis**. In NUNES, Cesar Augusto R. GOMES, Catarina (orgs). *Direitos Humanos Educação e Democracia*. Jundiáí/SP. Ed. Brasílica e Ed. InHouse. 2019.

14 ALMEIDA, Neri de Barros. **Desafios para a Consolidação da Educação em Direitos Humanos no contexto da universidade pública no Brasil**. in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). *Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica*. Jundiáí/SP. Ed: Brasílica, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

logias e de formação dos seres humanos, é alvo dos entraves e interesses políticos e econômicos para fazer prevalecer as visões políticas do Governo no poder naquele momento, motivo que leva a Educação em Direitos Humanos enfrentar desafios constantes. Fato é que não há um movimento educacional que não tenha articulação com os projetos políticos daquele governo, nem tampouco existem movimentos e demandas sociais que não tenham aspectos e dimensões educacionais¹⁵.

Podemos citar as mudanças políticas que o Brasil passou nos últimos anos, do afastamento do Governo na luta dos Direitos Humanos e do desmonte da Educação, tanto no ensino básico como no ensino superior¹⁶. De outro lado, a partir da Constituição de 1988, de fato ocorreram mobilizações importantes no tocante ao direito à educação, os anos 80 e 90 foram épocas importantes nessa trajetória. Assim, em 1996, teve a Formulação do Programa Nacional de Direitos Humanos I, no qual o foco era a defesa dos direitos civis e políticos da população¹⁷.

A partir desta primeira movimentação, veio depois o 3º Plano Nacional de Direitos Humanos, marcado pela proteção social dos direitos humanos da pessoa, em vista do contexto de desigualdade social no país. O objetivo nº V deste plano concerne ao acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola. É importante enfatizar que este objetivo faz parte da Diretriz nº 7 do Plano Nacional, que trata da Garantia dos Direitos Humanos de forma “universal, indivisível e interdependentes¹⁸”.

Assim, é o Ministério da Educação o órgão dentro do Estado responsável pelas medidas a serem implementadas no âmbito da educação no Brasil. Em 2012 foi então elaborado a Resolução nº1 do CNE (Conselho Nacional de Educação), e foi estabelecido, pela primeira vez, Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos no país¹⁹. Mesmo período em que houve uma ampliação de recursos e programas voltados a educação.²⁰

15 NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasílica, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

16 ALMEIDA, Neri de Barros. **Desafios para a Consolidação da Educação em Direitos Humanos no contexto da universidade pública no Brasil.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasílica, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

17 NUNES, César Augusto Ribeiro. **A Educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal: uma Interpretação Histórico-política Comparativa.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasílica, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

18 *ibidem*

19 NUNES, César Augusto Ribeiro. **A Educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal: uma Interpretação Histórico-política Comparativa.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasílica, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

20 NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva

Neste sentido, a inserção desta política há de seguir certos parâmetros e caminhos e, assim, dentro do ensino superior deve acontecer de forma transversal, isto significa, deve ser considerado a aplicação dos conteúdos na construção dos projetos pedagógicos, dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, dos Programas Pedagógicos de Curso, assim como os materiais didáticos e pedagógicos, além do modelo de ensino, pesquisa e extensão²¹.

Dentro desse espectro, pensar nas Faculdades de Direito no Brasil é também ter em mente essas diretrizes da Educação a nível nacional, bem como dos objetivos com a Educação em Direitos Humanos. Por este motivo e, em vista da relevância do assunto, é que esta pesquisa levanta todos estes apontamentos e usa como objeto os programas pedagógicos e grades curriculares das Faculdades de Direito.

A pertinência do assunto se amostra quando da reflexão de como a Universidade pretende formar o futuro operador do Direito, quais os embasamentos técnicos, científicos e de conhecimento que estes futuros profissionais deverão ter, mas, muito mais que isso, qual a formação no sentido de humanização que está sendo pensada para estes profissionais, enquanto são atores fundamentais na proteção do Estado Democrático de Direito, da justiça, das liberdades, da igualdade.

A Educação em Direitos Humanos para os estudantes de Direito, não serve somente como matéria curricular que ensina as normativas jurídicas de Direitos Humanos, mas é para formá-los para a sociedade enquanto profissionais e enquanto seres humanos. Faz parte da ideia de humanização que a Educação tem como base.

Papel das faculdades de direito na educação em Direitos Humanos

Como apontado acima, a Faculdade de Direito deve ser estruturada sob uma pedagogia de formação humanizada do estudante, atentando-se para a promoção dos Direitos Humanos e para cumprir com os objetivos educacionais traçados nas políticas públicas, no Plano Nacional de Direitos Humanos, bem como nos Tratados de Direitos Humanos dos quais o país é signatário.

O papel das Universidades Públicas e das Privadas, ambas de grande importância, carregam também traços e funções distintas. As Universidades Públicas brasileiras desde a época da ditadura foram espaços de intenso debate político, de mobilização social e de luta por direitos. De outro lado, as Faculdades Privadas têm um aspecto muito mais profissionalizante e voltado para o mercado, fruto de uma visão empreendedora orientada para o lucro. Isto é fácil de ser identificado, uma vez que o Brasil conta com mais de 1.240

Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

21 NUNES, César Augusto Ribeiro. **A Educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal: uma Interpretação Histórico-política Comparativa.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

faculdades de Direito, sendo que no mundo, somando todos os outros países o número chega a 1.100²²

De outro lado, não se pode deixar de lado o aspecto educacional dentro das Faculdades Privadas de Direito, na medida em que de lá todos os anos novos profissionais do Direito se formam e exercem sua profissão. O processo educacional destes sujeitos é igualmente relevante.

Assim, a intenção desta pesquisa foi focar a análise da Educação em Direitos Humanos em faculdades particulares, para refletir a respeito da importância da formação humanizada e orientada para os Direitos Humanos dos alunos de algumas instituições de ensino. Dentro disto é analisado os projetos pedagógicos e grades curriculares com a intenção de verificar se a Educação do estudante de Direito está alinhada com o Direito à Educação bem como da Educação em Direitos Humanos.

Análise das IEs: Faculdades de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Metrocamp e Mackenzie.

Em primeiro lugar, salienta-se que os dados e informações foram coletados por meio de um mapeamento destas informações coletadas nos respectivos *sites* de cada Instituição, assim partimos do pressuposto que as informações contidas nos sites representam a realidade da proposta pedagógica que está em vigor naquela Faculdade de Direito no presente momento.

Partindo desse pressuposto, primeiramente será demonstrado o resultado desta pesquisa de campo para que depois seja feito a ligação destes resultados com todas reflexões levantas até o momento na pesquisa.

A *primeira* Instituição de Ensino analisada foi as Faculdades de Campinas (FACAMP). A proposta pedagógica desta instituição é mais voltada para uma formação de profissionais que os prepare para um mercado de trabalho empresarial, pensando numa formação aliada a tecnologia e as necessidades do mercado. Esta proposta pedagógica baseia os diversos cursos que tem na faculdade, assim como o curso de Direito²³.

Assim, como a maior parte das Faculdades de Direito no Brasil, a da FACAMP obedece a diretrizes que também permitam que o ensino se mantenha com qualidade e seja aprovado pelo Ministério da Educação. Nesta linha, a grade curricular é montada pautada nestas questões. Da análise desta grade não há matéria obrigatória em Direitos Humanos, bem como não há matéria optativa neste assunto. De outro lado, a Faculdade de Direito, de uns anos para cá, iniciou grupos de estudos e pesquisa nos mais variados temas do mundo jurídico, e nesse meio nasceu grupos voltados para tratar temas aliados a Direitos Humanos. Diante disto, vê-se que a parte de pesquisa e ex-

22 Dados estão disponíveis por meio de notícias veiculas na mídia, a exemplo do link: < <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml> > . Acessado em 28.06.2021

23 disponível no site: < www.facamp.com.br > . Acessado em 30.06.2021.

tensão tem aos poucos pensado nesse tema²⁴.

Não somente, a mobilização estudantil tem buscado se aproximar deste tema por meio de grupos informais organizados para debaterem tais questões e realizarem roda de conversa e pesquisa²⁵.

A *segunda* Instituição de Ensino analisada foi a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), a proposta pedagógica desta Faculdade no Curso de Direito demonstrou preocupação com a formação multidimensional – assim como as demais faculdades de direito – na medida em que cumpre com as diretrizes do MEC. Entretanto, diferentemente da FACAMP, a PUC conta com matéria obrigatória de Direitos Humanos na grade curricular, sendo previsto a matéria “Direitos Humanos I” e “Direitos Humanos II”²⁶.

Não somente, do ponto de vista da pesquisa e projetos de extensão, a universidade conta com um projeto sólido de pós-graduação e pesquisa, contando com linhas de pesquisa em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Cooperação Internacional e Direitos Humanos, bem como grupo de pesquisas com temas de “Direito e Realidade Social” e “Direito e Realidade Racial”. Dentro das disciplinas ofertadas no nível de pós-graduação há mais de uma disciplina que versa sobre temas correlatos aos Direitos Humanos²⁷. E para além disto, há a mobilização dos alunos, de rodas de conversa e debates que acontecem informalmente nas dependências da faculdade. A PUC, enquanto universidade tradicional do Brasil, também é palco de grandes movimentações dos alunos.

A *terceira* Faculdade de Direito analisada foi a Mackenzie. A unidade da Mackenzie na cidade de São Paulo, foi palco de alguns escândalos no período da Ditadura, em vista do apoio da instituição ao governo militar²⁸. Entretanto, isto de fato mudou e o Curso de Direito da Mackenzie é reconhecido nacionalmente pela sua qualidade. Hoje a matriz pedagógica do Curso de Direito da Mackenzie em Campinas conta com a proposta de uma formação humanística, voltada para compreensão da sociedade, e com matérias de Direito que atendem a realidade socioeconômica e jurídica²⁹.

Na grade curricular do Curso consta matéria de Direitos Humanos e Fundamentais. Em relação a pós-graduação *lato sensu*, não há curso especiali-

24 disponível no site: < www.facamp.com.br> . Acessado em 30.06.2021.

25 Esta informação não está contida no site da Instituição, é dado que levantei de conversas informais com ex-alunos e alunos, bem como de páginas de Instagram e Facebook que mostram estas movimentações e organizações dos alunos. Cito como exemplo: página de instagram “@Pormedusas”, organizado por alunas e ex-alunas para discutirem temas relativo aos direitos das mulheres; há também coletivo Feminista organizado por alunos de todos os cursos, incluindo Direito, no qual organizam encontros e debatem temas a respeito de feminismo e direitos das mulheres.

26 Disponível no site: < <https://www.puc-campinas.edu.br/>> . Acessado em 30.06.2021.

27 Disponível no site: < <https://www.puc-campinas.edu.br/>> . Acessado em 30.06.2021

28 disponível no site: < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/09/com-usp-a-esquerda-e-mackenzie-a-direita-batalha-da-maria-antonia-faz-50-anos.shtml>> . Acessado em 29.06.2021.

29 disponível no site: < <https://www.mackenzie.br/graduacao/campinas/direito>> . Acessado em 29.06.2021.

zante na matéria e a Universidade não conta com estrutura de pós-graduação *strictu sensu* na matéria de Direito³⁰.

Na *quarta* e última Faculdade de Direito analisada, a Metrocamp, em sua grade curricular não foi vislumbrado matéria de Direitos Humanos, bem como não há projeto pedagógico claro para a formação dos estudantes de Direito. Tampouco é incentivado pesquisa e extensão. Neste caso em específico, a Metrocamp entra dentro do grande debate que há acerca da faculdade privada enquanto produção de lucro para seu dono e menos como espaço de educação. E isto de fato ocorre, e não somente com esta instituição, mas com a grande maioria das 1.240 faculdades de Direito no Brasil.

E destas quatro análises vários pontos muito interessantes e importantes podem ser levantados.

O primeiro ponto, talvez um dos mais relevantes, é que as instituições de ensino privados parecem não ter proximidade tão grande com mobilizações sociais e lutas pelos direitos humanos como costuma haver em Universidades Públicas, tão conhecidas por estas mobilizações³¹. Pode ser compreendido dos dados levantados que há este movimento de criar espaços de debate, de estudo e de se pensar os Direitos Humanos, na medida em que algumas Faculdades já têm estruturas mais sólidas, e outras caminham para ter.

Também é importante lembrar que as faculdades privadas analisadas são mais recentes, diferente de Universidades tradicionais do Brasil que já há anos formam profissionais de Direito. E o fato de serem mais recentes traz aspectos positivos e negativos. Positivos na medida em que nasceram dentro de um contexto de Estado Democrático de Direito, já com as diretrizes mais atuais dos planos da educação. Só que negativos na medida em que, por serem mais recentes, são mais crus e carecem de um processo natural do tempo para criarem estruturas mais sólidas pedagogicamente que vão para além da estrutura requisitada pelo MEC.

Entretanto, estas são quatro das Faculdades de Direito da cidade de Campinas, que não conta com nenhuma Universidade Pública que ofereça o curso de Direito. Destas quatro, somente a PUCC conta com uma estrutura bem-organizada para Educação em Direitos Humanos, com projetos pensados dentro de uma grade curricular obrigatória, mas também para além dela, na promoção de pesquisa e projetos de extensão neste tema. As outras três IEs analisadas são menos estruturadas.

Em vista de todo o exposto na pesquisa entendemos a relevância da Educação em Direitos Humanos quando da compreensão do importante papel que um jurista tem dentro da sociedade. Um profissional do Direito apli-

30 disponível no site: < <https://www.mackenzie.br/matriculas/especializacao/campinas> > . Acessado em 29.06.2021.

31 o papel das Universidades públicas é ponto relevante bem pontuado pela Professora Neri de Barros Almeida, na seguinte pesquisa: **ALMEIDA, Neri de Barros. Desafios para a Consolidação da Educação em Direitos Humanos no contexto da universidade pública no Brasil.** . in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato. Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica

ca os Direitos Humanos em seu cotidiano, por meio da garantia do acesso à justiça para pessoas que o buscam, por meio da manutenção de um Estado Democrático quando da sua atuação profissional em um dos três Poderes (o Judiciário), por meio da Educação quando Acadêmico de Direito, enfim, inúmeros são os atos rotineiros que promovem os Direitos Humanos.

Mas há de haver uma mobilização social, do governo e das Universidades para incentivar que essas Faculdades sejam espaço de formação humanizada justamente também por isto ser do próprio interesse da sociedade. Dentro desse cenário, cita-se também a função da Ordem dos Advogados, tanto em nível nacional como dentro dos Estados, na medida em que a OAB é responsável por regulamentar a atuação advocatícia, por incentivar a formação e a educação de futuros profissionais do Direito.

Hoje, forma-se o profissional do Direito para que ele adentre ao mercado de trabalho primordialmente. Não que isso não seja importante, mas se esquece dos debates acerca do Direito à Educação e da Educação em si e dos objetivos dela. Há de ser retomado estes valores para que seja possível pensar numa formação do estudante de Direito numa lógica de Direitos Humanos, que permite que ele use os instrumentos da educação para ser protagonista de seu aprendizado, de sua formação enquanto profissional e pessoa, e da sua mobilização enquanto cidadão para buscar uma sociedade mais igual, justa, solidária e plural.

As Faculdades de Direito de Campinas são faculdades que formam operadores do Direito, adequam-se ao mínimo de qualidade requisitada pelo MEC e oferecem matérias diversas dentro do ramo do Direito para que o aluno possa sair e exercer sua profissão. Mas deve ser mais que isto.

Conclusão

A pesquisa buscou incentivar o debate acerca da importância da Educação em Direitos Humanos para os alunos estudantes do Curso de Direito na cidade de Campinas/SP. Para isto foram estudados filósofos, historiadores, juristas e sociólogos que trabalharam a matéria de educação em direitos humanos para pensar a respeito da Educação, do Educar, do processo de formar-se.

Diante disto, o primeiro ponto que tem de se ter em vista é que os Direitos Humanos são interdependentes, dependem um do outro para que sejam usufruídos plenamente pelos seres humanos, por isto são universais e inalienáveis, não há condição alguma para que uma pessoa seja detentora destes direitos, basta apenas *ser*. Assim, sem educação, não há direitos sociais e cidadania³².

Nesse sentido o conceito de Educação transformou-se com o tempo,

32 NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiá/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

fruto das dinâmicas sociais, das revoluções, da economia, da política e da cultura. A educação é a transferência de conhecimentos da vida humana e dos saberes de anos e anos e é formação dos seres humanos para que se formem. É também a educação fruto das novas necessidades sociais, dos novos objetivos de se pensar uma sociedade que preze pelo Direito à Educação enquanto Direito Humano.

Assim, a Educação enfrentou entraves e obstáculos ao longo dos anos, e ainda enfrenta. Ela depende da vontade dos Estados e da sociedade para que atinja seus objetivos. E como está profundamente ligada com a política, há mais fatores que influenciam a forma como a Educação será pensada dentro de um Estado.

Citando o filósofo César Nunes (2019), em sua pesquisa:

“Nessa consideração de concepção de Educação como direito humano inalienável exige-se a mudança das estruturas e das formas políticas e pedagógicas próprias da educação tradicional. Trata-se de buscar constituir uma educação e uma escola a partir da novidade de sua concepção como direito de todos, e não mais como privilégio de classe ou como expressão de meritocracia de toda sorte”³³

O que se depreende é que deve haver uma reestruturação nas bases da educação para que ela seja para todos, e nesse sentido deve levar em consideração a singularidade de cada ser humano, bem como garantir a educação universal, com valores embasados na solidariedade, sustentabilidade, ética, moral, direitos humanos, justiça social, pluralidade e liberdade. Deve buscar-se ultrapassar estes entraves que os interesses políticos e econômicos colocam³⁴.

As próprias transformações sociais são movidas por grupos e pelos interesses desses novos grupos. Assim, um movimento para uma pedagogia em direitos humanos também deve ser construído por esses novos sujeitos, pois nasce da luta e do embate entre interesses de grupos e movimentos, que permitem nascer um ambiente favorável para que possa ser pensado verdadeiramente numa pedagogia e educação dos direitos humanos³⁵.

E isto é fundamental, pois deve-se lembrar que educação é “um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantém e se transformam conhecimentos e valores”³⁶.

Assim, a educação não deve ser pensada em parâmetros de empresa, como se funcionassem desta forma, assim como são diversas faculdades privadas de Direito. E um dos pontos fundamentais para pensar a Educação em Direitos Humanos, na medida em que a ideia fundamental é a pluralidade,

33 NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiáí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

34 *ibidem*

35 *ibidem*

36 *ibidem*

liberdade, justiça, sustentabilidade, é pensar que os próprios sujeitos são protagonistas da sua educação e formação. Destaca-se: “A pedagogia dos direitos humanos sustenta-se sobre a compreensão dos direitos humanos como princípio fundante e norteador de todas as suas identidades e práticas”³⁷.

E estes processos todos de debate, de reflexão, devem necessariamente ocorrer dentro das Faculdades de Direito, local que é precursor do futuro do Direito e das futuras e possíveis transformações normativas diante das novas necessidades sociais, da luta das minorias, do resultado da produção de conhecimentos científicos na área do Direito.

Pensar em Educação em Direitos Humanos para alunos de Faculdade de Direito é pensar em cumprir com os objetivos firmados nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, bem como cumprir com as diretrizes e objetivos firmados pelas políticas públicas de Estado seguindo na linha do Plano Nacional de Direitos Humanos, do Direito à Educação previsto na Constituição Federal de 1988 e dos demais objetivos que o Estado brasileiro se incumbiu com sua nova carta constitucional (sociedade mais justa, igual, com prevalência dos direitos fundamentais). Como nas palavras de Norberto Bobbio: “*os direitos humanos são produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação*”³⁸. Assim, a Educação em Direitos Humanos faz parte desse processo, é suscetível de transformação, bem como é também precursor de transformações sociais.

Referências

ALMEIDA, Neri de Barros. **Desafios para a Consolidação da Educação em Direitos Humanos no contexto da universidade pública no Brasil.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Grupo Editorial Nacional. 1992.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Ed. Saraiva. 12ª Edição. 2019.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos.** *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) Portugal. 2012.

MENEZES, Wagner. **Direito Internacional da América Latina.** Ed. Jeruá. 1º edição. Curitiba. 2007.

37 NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** in NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

38 BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992

NUNES, Cesar. **Educação em Direitos Humanos no Brasil Atual: Fundamentos Políticos e Práticas Pedagógicas Emancipatórias Possíveis.** *In* NUNES, Cesar Augusto R. GOMES, Catarina (orgs). Direitos Humanos Educação e Democracia. Jundiaí/SP. Ed. Brasília e Ed. InHouse. 2019.

NUNES, César. **Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira.** *in* NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

NUNES, César Augusto Ribeiro. **A Educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal: uma Interpretação Histórico-política Comparativa.** *in* NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

POLLI, José Renato. **Educação e Direitos Humanos a partir de Jurgen Habermas e Paulo Freire: diálogo e universalização de princípios éticos** *in* NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O Compromisso da Educação com os Direitos Humanos.** *in* NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019

WOLKMER, Antônio Carlos. **Direitos Humanos, Processos de Descolonização e Educação Jurídica.** *in* NUNES, Cesar Augusto R. Nunes; POLLI, José Renato (orgs). Educação e Direitos Humanos: Uma Perspectiva Crítica. Jundiaí/SP. Ed: Brasília, ed: Fibra e Edições Brasil. 2019.

EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OLHAR FREIRIANO EM TEMPO DE CRISE

Rosana Helena Nunes

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. Universidade de Brasília

Resumo:

O texto propõe discutir o ensino de Língua Portuguesa no cenário da COVID-19. A investigação corresponde a um estágio supervisionado de pós-doutorado, pesquisa intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. O texto divide-se em 2 seções. Na seção 1, busca-se revisitar os estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1997) a respeito das desigualdades sociais no contexto da educação tecnológica, bem como estudos em Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2001; PENNYCOOK & MAKONI, 2020). Na seção 2, busca-se destacar a importância do trabalho com projetos, no ensino da língua materna, em cursos tecnológicos, ou seja, refletir a respeito do ensino remoto, a partir de uma proposta de educação humanizadora no ensino de Língua Portuguesa, um trabalho desenvolvido com alunos de 1º semestre de faculdades de tecnologia, na disciplina de Comunicação e Expressão.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Educação humanizadora; Ensino remoto; Tempo de crise.

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar a discussão sobre o ensino na modalidade remota e as implicações dessa mudança à luz de dois pontos de vista: o primeiro, uma forma de opressão e distanciamento em relação às condições sociais e econômicas no contexto de ensino tecnológico por meio de plataformas digitais; de outro, a aplicação de diferentes metodologias de ensino como condição de (res)significação da prática educativa e, ao mesmo tempo, de justiça social e direito linguístico no que concerne ao ensino de língua materna. Essa investigação se refere a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e

desafios para uma Educação Humanizadora”¹.

Sabe-se que o cenário da educação brasileira reflete o período colonial em que ainda se considera um ensino dogmático e conservador. A escola preserva sua raiz colonial em diferentes contextos do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, isso não é diferente, uma vez que se persiste em metodologias que não propiciam ao aluno engajar-se em processos de comunicação oral, escrita, e por que não dizer, a própria comunicação virtual.

Outrora, já havia uma situação aparente dessa natureza e, com a pandemia, isso agravou ainda mais e os(as) professores(as) se depararam com inúmeras desigualdades sociais no que tange às dificuldades econômicas, propriamente ligadas ao acesso a equipamentos eletrônicos e à internet. Dessa perspectiva, além do *déficit* que já existe na educação brasileira, ainda há uma exigência do trabalho com diferentes tecnologias sem o mínimo de investimento na educação pública. O que dizer dessa nova direção para o aprendizado, já que o isolamento social proporcionou essa forma de trabalho, ou seja, a pedagogia do teletrabalho?

Os tempos são diferentes em momento de pandemia da COVID-19. Como já salientado, o ensino tomou uma outra direção por meio de plataformas digitais e esse uso não propriamente corresponde a uma forma diferenciada para as aulas. Com efeito, não são as metodologias ativas que propiciam um ensino de qualidade, e sim a forma como esse ensino reflete na construção do conhecimento do aluno.

Esse contexto de pandemia reflete diretamente nas diferentes instâncias da sociedade. A educação, que representa a mola propulsora da sociedade, depende de investimento, políticas públicas que possam melhor coibir as dificuldades aparentes desse momento e proporcionar um ensino de qualidade. A saúde, à mercê da “política da governança”, aguarda uma transformação para melhor atender à população, sobretudo, a de baixa renda que depende de hospitais da rede pública.

Dessa perspectiva, o artigo se propõe discutir o ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise, trazendo para essa discussão a Pedagogia Crítica e a Linguística Aplicada Crítica como uma forma de refletir acerca desse momento pandêmico, acreditando que essa reflexão se estenda a situações de desigualdade social, carência humana, na medida em que as aulas, na modalidade de ensino remoto, por vezes, não possibilita a participação efetiva dos educandos: nem todos conseguem ter acesso a aparelhos eletrônicos, à internet e isso pode levar ao “abandono” à escola, à aprendizagem da língua materna.

Assim, o artigo divide-se em 2 seções. Na seção 1, destacam-se os estudos freireanos à luz da Pedagogia Crítica e à Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) (PENNYCOOK, 2001; PENNYCOOK & MAKONI,

¹ Essa pesquisa corresponde a um estágio supervisionado em pós-doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB) sob a supervisão do Prof^o Dr^o Kleber Aparecido da Silva.

2020), tendo como ponto crucial da discussão a língua como prática social. Nesta seção, busca-se revisitar os conceitos estudados por Freire (1987; 1992; 1997), em *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia* para refletir a respeito das desigualdades sociais em relação à prática educativa, sobretudo, melhor elucidar a educação linguística, como ponto crucial de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, em tempo de pandemia da COVID-19.

Na seção 2, a apresentação de um Projeto de Oficina de Leitura, trabalho desenvolvido por alunos de 1º semestre de Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo, na disciplina de Comunicação e Expressão. Nessa parte, busca-se evidenciar a importância do trabalho com projetos no ensino da língua materna, em cursos tecnológicos, bem como refletir a respeito do ensino remoto, com a proposta de uma educação humanizadora, no ensino de Língua Portuguesa.

Pedagogia do Oprimido: educação como prática da liberdade

Em Pedagogia do Oprimido, propõe-se uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. O livro é considerado um dos pilares da Pedagogia Crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”. Essa obra foi escrita em um período crítico da história do Brasil, após o golpe militar de 1964. Nessa época, Freire foi acusado de ideias revolucionárias, por que não dizer, subversivas, ao denunciar as mazelas da sociedade, o que levou à prisão por 70 dias. Ao libertar-se da prisão, Freire se exilou no Chile. No período de cinco anos, dedicou-se a trabalhos voltados a programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Além dessas atividades assumidas pelo educador, também foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça.

Para o educador, a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relacione não somente à palavra, mas sim o contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, preconiza Freire (1987). Daí a uma Pedagogia do Oprimido propor um método mais consolidado com a prática educativa em que a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Para tanto, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. Freire (1987) considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferenças formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Ao conceber a possibilidade de se pensar a educação como uma prática da liberdade, o filósofo da educação brasileira propõe uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculada à repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Ao reportar-

se à condição dos oprimidos da terra, o filósofo afirma que a luta é uma conquista de cada indivíduo, uma vez que “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

Dessa perspectiva, a Pedagogia do Oprimido abre a discussão acerca da forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, refletir a respeito do lugar de fala. E ainda, buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória, é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos. A partir dessas considerações, como pensar o ensino de língua no que concerne à Linguística Aplicada Crítica?

Pedagogia da Esperança e Linguística Aplicada Crítica: um diálogo profícuo

Em relação à obra, intitulada *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, a proposta é a de fazer uma “releitura” de Pedagogia do Oprimido ao considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização. Essa obra foi escrita em 1992 e faz uma reflexão sobre pedagogia do oprimido, obra publicada em 1968, durante o seu exílio no Chile. Nesse diálogo, Freire analisa suas experiências pedagógicas em quase três décadas.

Nesta obra, o educador percebe a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E, ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p. 9) preconiza que essa libertação se relaciona à esperança de mudança para o povo.

Nesse sentido, em Pedagogia do Oprimido, as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, publicado fora do país em 1967 e, no Brasil, em 1972, trouxe as discussões referentes à condição daqueles que, oprimidos na sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva a distanciar-se de sua própria realidade. Em Pedagogia da Esperança, o diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, a continuidade do estudo sobre a opressão, o direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica e Freire (1992, p. 10-11) reforça:

(...) O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que

não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Pennycook (2001), em estudos sobre a língua como prática problematizadora à luz da *Linguística Aplicada Crítica* (LAC), admite que se trata de uma política linguística cujo fio condutor é o da relevância à condição de poder na sociedade. Para o autor, a língua corresponde a um ato político e, enquanto tal, representa o indivíduo como falante da língua. O autor considera que a língua é a condição do indivíduo de retratar-se, construir-se, identificar-se, porém também se reconhece como pertencente a determinada classe social e não poder participar de maneira igualitária em diferentes situações presentes na sociedade.

Daí as escolas operarem dentro de relações sociais mais amplas e isso pode contribuir com a manutenção do *status quo*, atitudes de resistência e possíveis desigualdades sociais. Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

Assim, levando-se em consideração que o domínio dos interesses capitalistas dificilmente dará lugar aos interesses educacionais, de forma natural, considera-se relevante pensar a educação como ferramenta de formação do ser social e emancipação humana. E o que dizer das aulas *online* por meio das várias plataformas de ensino e aprendizagem? São muitas as ferramentas utilizadas pelos(as) professores(as), sobretudo, do Ensino Superior Tecnológico, em tempos de pandemia. No entanto, o foco volta-se ao aprendizado de alunos por meio da plataforma *Teams*.

Aqui cabem algumas inquietações desse *novo normal* no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. As metodologias de ensino estão apropriadas às aulas síncronas e/ou ensino híbrido? Os alunos têm acesso às plataformas digitais dadas às condições econômicas? A partir dessas questões, ainda na seção 1, destacam-se os fundamentos da Pedagogia da Autonomia, como a última obra de Freire (1997), para ressaltar a importância da formação docente, a escolha de metodologias diferenciadas que propiciem um ensino mais contextualizado e não bancário, sobretudo, em tempos pandêmicos.

Pedagogia da Autonomia: autonomia linguística e formação docente

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1997) nos convida a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em uma ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete-se à rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria,

generosidade, disponibilidade, regadas de *esperança*. Ao iniciar a obra, Freire (1997, p. 14) salienta que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Freire (1997, p. 15) insiste na formação do professor ao dizer que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...). Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa que é o de creditar no educador a possibilidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem, ou seja, *não há docência sem discência* e a tarefa de ensinar requer rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador em aceitar que correr risco compreende ao processo de aprendizagem na busca da aceitação do novo e rejeição às diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

Freire (1997) procura elucidar que *o ensino não é transferir conhecimento* e sim ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Para o filósofo da educação, *ensinar é uma especificidade humana*, ao destacar que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade. E ainda assevera as condições de uma prática educativa que mobilize a transformações decorrentes do ato de ensinar como uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. Sob essa ótica, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

À luz dessas diretrizes da obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca-se uma passagem em que Freire (1997, p. 28) salienta o erro epistemológico do *bancarismo*, ao negar essa prática da educação bancária, que se presta apenas para a inserção de conteúdos como um depósito bancário a serviço de uma educação de cunho neoliberal e colonialista, adverte que

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Nesse caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde,

a curiosidade não facilmente satisfeita, que espera os efeitos negativos dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário ou um educador “problematizador”.

Pennycook & Makoni (2020), em sua obra intitulada, *Inovações de Desafios para uma Linguística Aplicada para o Sul Global*, defendem a necessidade de *descolonizar a linguagem*, de desvincular a linguagem do pensamento do Norte. Para os autores, a proposta é a de olhar criticamente para os direitos linguísticos e revitalização da linguagem, com o objetivo de se manter caminhos produtivos para alianças entre linguistas, linguistas aplicados, línguas e comunidades. E a reflexão que perpassa pelos estudos realizados dos autores é a de considerar um olhar mais crítico e, por que não dizer, decolonial para o Sul Global e suas epistemologias voltadas ao ensino de língua/linguagem.

Os autores admitem que há pesquisas, até então desenvolvidas, com o enfoque do Norte Global, o que privilegia o cunho colonialista, voltado para a sistematização da língua como manutenção da hegemonia, sem levar em conta a realidade das línguas nos diferentes contextos culturais e sociais como um direito linguístico dos idiomas e suas características próprias.

Com base nessas considerações tecidas a partir do legado deixado por Freire (1987; 1992; 1997) e a importância da LAC para a compreensão de uma educação linguística crítica, que cumpra o papel de ser emancipatória, libertária e transgressora, a última seção apresenta uma proposta de um trabalho com a língua materna, buscando vislumbrar uma educação humanizadora por meio de uma Pedagogia de Projetos em cursos tecnológicos. Trata-se de uma tentativa de desenvolver o protagonismo linguístico e emancipatório, em aulas de Língua Portuguesa, em contexto pandêmico.

Protagonismo linguístico e emancipatório: língua portuguesa em cursos tecnológicos

Em 2020, o ensino tecnológico passou por diferentes transformações com a modalidade remota. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro, duas semanas do mês de março/2020 e a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020. Com a pandemia da COVID-19, o Centro Paula Souza implantou a plataforma *Teams* da Microsoft para as aulas síncronas. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

Dessa condição de ensino remoto, propôs-se um trabalho de incentivo à leitura e os grupos deveriam propiciar o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização de uma oficina. Nesse trabalho, aplicou-se a metodologia de projetos, segundo determinadas etapas: escolha do tema, leitura de artigos acadêmicos, desenvolvimento de uma oficina de leitura e produção de um miniartigo pelos grupos. Esse projeto foi aplicado a 7 equipes, em 4 cursos dos quais são ministradas as aulas de Língua Portuguesa pela ferramenta

Teams. A cada equipe, foram organizados grupos com 6 alunos.

Em outros termos, o trabalho apresentou determinadas etapas para se chegar ao resultado final. Os grupos iniciaram a escrita do pré-projeto com as características propostas: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise*. Esse trabalho teve início com leituras de textos, sejam eles artigos acadêmicos, *e-books* e processo de busca pelos textos por meio do *Google acadêmico*. A primeira etapa, a pesquisa e seleção dos textos para estudo, no sentido de maior compreensão com relação ao tema proposto. A segunda etapa, a elaboração de um formulário de pesquisa *online* por meio da Plataforma do *Google forms*, a partir de questões dissertativas e/ou de múltipla escolha, para a realização de uma oficina de leitura com o escopo de desenvolver gráficos referentes ao grau de compreensão dos alunos. Por fim, a terceira etapa, a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura, na modalidade de seminário, bem como a entrega da produção final de um miniartigo, segundo um *template*² apresentado aos alunos.

Durante o processo de organização da oficina de leitura, solicitou-se dos alunos a não utilização de textos impressos e sim o uso de diferentes aplicativos em equipamentos eletrônicos (*Whatsapp, Google meet, Teams, etc.*). Cada grupo deveria apresentar os resultados obtidos com a aplicação de uma oficina de leitura, ao considerar o rendimento dos alunos com relação aos temas estudados. Com relação à escolha dos recursos utilizados para a oficina de leitura, seria um critério adotado pelo próprio grupo.

Justifica-se a escolha pela Pedagogia de Projetos, em aulas de Língua Portuguesa, no ensino tecnológico, pela relevância de um projeto de incentivo à leitura e escrita acadêmicas, além da importância fundamental para o aprendizado da língua, tendo em vista tratar-se de um contexto de pandemia e aulas síncronas.

Gramsci (1991), filósofo marxista, ao referir-se ao conceito de trabalho como fundamento básico e educativo à formação humana, reconhece que todos os homens são intelectuais, porém nem todos desempenham na sociedade propriamente a função de intelectuais. Dessa perspectiva, ao propor a “escola do trabalho”, o filósofo destaca uma proposta de escola que formasse técnicos capazes de dominar sua arte, desenvolver cultura autônoma, concretizando uma unidade viva entre teoria e prática.

Assim, a relação do homem com a natureza se dá pelo trabalho e pela técnica, além do conhecimento industrial, estão presentes o filosófico e o científico, já a técnica é a expressão desse conhecimento. Para o autor, todo homem é um filósofo, pois possui condições de pensar, a partir de níveis de compreensão distintas, que podem ser desenvolvidos ao longo da vida. As-

2 Palavra vem do inglês que corresponde a modelo de documento. Trata-se de um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (apenas cabeçalhos por exemplo) e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar a cada parte a ser desenvolvida. Foi apresentado aos alunos de 1º semestre um modelo de miniartigo, segundo as normas regulamentadas pela ABNT.

sim, na última fase da escola unitária de Gramsci, os alunos poderiam escolher disciplina intelectual, autonomia moral e orientação profissional.

[...] Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da “maturidade intelectual” na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, p. 124-125).

Ao referir-se aos intelectuais orgânicos, estes têm um papel de representar as classes minoritárias nas diferentes esferas da atividade humana: escola, religião, política, etc. Gramsci admite que não apenas o modo de produção capitalista interfere na instauração de processos hegemônicos, mas sim as próprias relações entre os poderes que determinam a ideologia da classe dominante. Com efeito, a proposta de uma educação humanizadora requer uma mudança substancial na forma pela qual o programa de curso se organiza, ou seja, a partir de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos, faz-se necessária uma adequação às diferentes especificidades de cada curso tecnologia que atenda à formação humana, bem como proposta de um trabalho diferenciado pode propiciar um avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* no processo de aprendizagem da língua materna.

Percebe-se, pois, a necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, ou seja, as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico. Se já havia a necessidade de uma reformulação nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho, com a pandemia do COVID-19, isso se tornou ainda mais evidente.

Nessa perspectiva, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e, por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB/1996/2017?

Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma. Acredita-se que há muito para ser construído no ensino de

Língua Portuguesa, pensar uma educação mais humanizada, emancipatória é acreditar na diversidade cultural presente na escola, as culturas diferenciadas e as “línguas” representadas por essas culturas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos considera algumas diretrizes para a educação superior. Na parte inicial, a ênfase à inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, ao salientar:

(...) o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (...)A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania”, representa a humanização do ensino, ao considerar que a universidade deve ser criadora e disseminadora de conhecimento como instituição social, ou seja, assumir um compromisso com a democracia e a cidadania. (BRASIL, 2007, p. 24-25)

Esse documento também se reporta a políticas de incentivo à pesquisa à luz da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma condição à educação como direito humano. Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegia políticas de interação, intervenção e engajamento por meio de uma postura mais transformadora e crítica, é considerar um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação a serviço da cidadania.

Dessa perspectiva, reforça-se a importância do trabalho com a linguagem e este deve estar voltado à formação humana do educando, ao *querer bem* e *regado de amorosidade*, princípios norteadores da *práxis educativa* tão bem elucidados por Freire (1997, p. 159) ao dizer que:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, ou de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me abrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* [...]

Considerações finais

Esse artigo teve a pretensão de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista tratar-se de uma postura problematizadora, ética e, ao mesmo tempo, huma-

nizadora para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em outros termos, buscou-se refletir sobre o ensino remoto, em momento de pandemia da COVID-19, no contexto do ensino tecnológico.

O artigo apresentou duas seções. Na seção 1, buscou-se revisitar os conceitos estudados por Freire (1987; 1992; 1997), em *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia* para refletir a respeito das desigualdades sociais em relação à prática educativa, sobretudo, melhor elucidar a educação linguística, como ponto crucial de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise.

Na seção 2, a apresentação do Projeto de Oficina de Leitura, trabalho realizado com alunos de 1º semestre, na disciplina de Comunicação e Expressão, em cursos tecnológicos. Nessa seção, buscou-se evidenciar a importância do trabalho com projetos, no ensino da língua materna, para refletir a respeito do ensino remoto, tendo em vista o momento pandêmico e a proposta de educação humanizadora no ensino de Língua Portuguesa.

Reconhece-se, pois, a importância de um trabalho dessa natureza para o melhor engajamento de alunos em aulas com plataformas digitais, buscando a interação e a construção do conhecimento, uma vez que um trabalho dessa envergadura pode representar um avanço com relação aos estudos mais aprofundados, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, um direito à educação de qualidade e, sobretudo, emancipatória.

Entretanto, pôde-se constatar que o recurso a plataformas digitais não basta para que o ensino se torne efetivo para a aprendizagem do aluno, sobretudo, quando não há uma maior preocupação com a formação docente. Em outras palavras, o recurso a ferramentas tecnológicas não é suficiente ao ensino de língua. Isso se dá a partir de uma formação em que evidencie o trabalho com diferentes metodologias, que possam melhor explorar as tecnologias digitais, no sentido de propiciar o protagonismo linguístico do educando, quando do ensino de língua materna. A educação, sob essa perspectiva, deve privilegiar uma visão humanizada, libertária, emancipatória, transformadora e, ao mesmo tempo, transgressora.

Acredita-se que o ensino de língua materna deve ser visto como emancipação e não propriamente preso às amarras coloniais, ou seja, considerá-lo como transformação do indivíduo, na medida em que a língua é uma ferramenta política de ascensão social e libertação. Ao considerar o momento de pandemia no contexto de ensino tecnológico, cumpre lembrar a importância de um trabalho efetivo com a língua no sentido de minimizar as desigualdades sociais que podem acarretar no processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa, em tempo de crise, pode representar uma possibilidade de trazer à baila reflexões sobre as aulas neste *novo normal*, sobretudo, repensar a prática educativa. Acredita-se que nenhum ser humano pode abdicar de educar e, sobretudo, humanizar o mundo e a sociedade. A tarefa de educar e de humanizar é a base da cultura, da política e da história social. Considera-se, pois, a importância do trabalho com a língua

materna por meio da Pedagogia de Projetos³.

Nas palavras de Freire (1987, p. 102), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.” E ainda, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica uma habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido (...)” (FREIRE, 1997, p. 77)

Nesse sentido, deve-se repensar o ensino da Língua Portuguesa e adotar propostas curriculares que evidenciem uma educação linguística crítica no sentido de propiciar o avanço do educando, durante e pós pandemia da COVID-19, uma vez que “(...) uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.” (FREIRE, 1992, p. 40), sobretudo, quando se promove uma autonomia do educador para com o educando e este para com o educador, porém isso só será possível se *esperançar-se* diante das dificuldades na busca de uma construção do *ser-educando* mais justa, sólida e cidadã no que tange à *práxis* educativa em tempos pandêmicos.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12.ago.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª Ed. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 1ª Ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

MARX, Karl **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguística Aplicada Crítica: uma introdução crítica**. 1ª Ed. Mahwah, USA: Ed. Erlbaum Associates, 2001.

3 Os primeiros estudos relacionados a Pedagogia de Projetos datam do início do século passado, tendo como precursor o estadunidense John Dewey. Para o estudioso, a educação deve ser vista como um processo de vida não apenas para a preparação à vida futura. Hernández (1998), em estudos sobre Pedagogia de Projetos, reconhece que se refere a um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno como construção de sua identidade.

PENNYCOOK, Alastair.; MAKONI, Sinfree. **Inovações e desafios em Linguística Aplicada Crítica do Sul Global**. 1ª Ed. New York, NY: Ed. Routledge, 2020.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA: A SUPERAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO IDEOLÓGICA SENSO-COMUM E AS POSSIBILIDADE DE RECONCEITUAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCACIONAL.

Stephanie Malu Marques Cisz.

Bacharel em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestranda em Ciências Jurídicas Históricas – Universidade de Coimbra. Pós-graduanda em Direitos Humanos – Ius Gentium Conimbrigae - Coimbra.

Resumo:

A pesquisa visou analisar as possibilidades de superação do entendimento do senso-comum dos direitos humanos no Brasil pós ditadura, que se reduz, principalmente, ao entendimento de dois mitos acerca dos direitos humanos: a ligação intrínseca entre os direitos humanos e o comunismo; e os direitos humanos como defensores de infratores da lei (criminosos). Para analisar as oportunidades de superação, realizou-se o estudo sobre as obras de Paulo Freire, *Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Direitos Humanos e Educação Libertadora*, onde percebe-se que estes achismos são utilizados por uma elite que se beneficia de uma sociedade desigual e injusta, e para compreender o fundamento dos direitos humanos, estudou-se a obra de Fábio Konder Comparato, *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. Desta forma, o compromisso em uma educação libertadora e a disseminação de uma cultura dos direitos humanos, se torna indispensável para que estes achismos sejam superados.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; História; Fundamento; Dignidade humana.

Introdução

A narrativa dos Direitos Humanos, como qualquer outra narrativa contada, sofreu alterações e influências ao longo do seu curso evolutivo. A pesquisa que propomos é um estudo acerca de alterações sofridas pela concepção de Direitos Humanos, com um fim determinado, como falácias e mitos que foram construídos ao longo do processo de formação e de reconhecimento

dos Direitos Humanos, com o objetivo de manipulação ideológica para restringir seu alcance e propósito.

A análise destes mitos e falácias, que impulsionado com o discurso dos detentores dos meios de divulgação, a mídia, e o sistema educacional, definem um senso-comum sobre os Direitos Humanos no Brasil pós regime militar, que reverbera mesmo após 33 anos da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, ter entrado em vigor.

Desta forma, realizamos uma retrospectiva sobre a fundamentação dos Direitos Humanos, em um estudo sobre a obra do jurista e professor Fábio Konder Comparato, *A Formação dos Direitos Humanos*, para exemplificar como o tema se enreda na história, como os Direitos do Homem fora o discurso utilizado nas grandes Declarações do século XVIII, impulsionaram a luta pela liberdade, a independência dos Estados Unidos da América e a destituição da monarquia em França. Posteriormente perfilhou-se no século XIX e XX, no discurso da igualdade e nos direitos sociais, marcando Constituições, principalmente no México e na Alemanha, desenvolvendo-se para a compreensão contemporânea de Direitos Humanos, universais e indivisíveis, e concretizando-se nos Direitos Fundamentais.

Para, então, compreendermos que esta visão não é o senso-comum no Brasil, após a queda do regime militar e a ascensão de governos democráticos, com políticas públicas sociais e econômicas, programas nacionais, iniciativas governamentais e legislativas, todo um aparato para realizar a transição democrática nos moldes possíveis.

O discurso político que beneficia uma classe em sua manutenção no poder, enraizado de tal forma na formação brasileira, se preserva na sociedade e contribuiu para retrocessos em um período de avanços no estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos. A utilização de mitos como “direitos humanos defendem bandidos”, ou “direitos humanos são coisas de comunistas”, refletem um entendimento raso acerca do tema base para governos democráticos e como informações e conteúdos necessários ao cidadão e a preservação do Estado de Direito são manipulados por estas classes elitistas que não prezam pelo conhecimento crítico deste assunto por parte da população.

Propõem-se, então, alternativas para a superação dessa representação ideológica senso-comum, que realizasse de duas maneiras primordiais: uma mudança no sistema educativo e o fomento à participação popular na política, nos movimentos sociais, nas organizações, nas instituições com escopo e abrangência pública para disseminar os preceitos dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais e opor-se as falácias anacrônicas e governos autoritários e fascistas. A escolha destas duas possibilidades fora feita em virtude de refletir a essência para a superação desse discurso, a transmissão de um conhecimento verídico sobre o conteúdo dos direitos humanos, desde a formação escolar até por meio de projetos e iniciativas que cheguem à adultos e idosos. Nesta etapa da pesquisa, realizamos um estudo sobre as obras de Paulo Freire, *Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Direitos Humanos e*

Educação Transformadora, de modo a elucidar o caminho para a emancipação do humano e do cidadão.

Superar essa representação atualmente se torna mais complexo quando se analisa que o modo de vida presente se perfaz no modelo neoliberal, no entanto percebe-se também que as alternativas enunciadas e exemplificadas podem produzir uma verdadeira revolução de valores demonstrando apenas *a verdade* acerca do tema.

Desta forma a produção pretende elucidar, mas também propor uma reflexão acerca do que se absorve na sociedade, se fazemos algum juízo de valor sobre, mas essencialmente, se problematizamos e analisamos criticamente o conteúdo que recebemos. Esta análise por mais minuciosa que possa ser, ou de forma mais ampla, se realizada de maneira crítica e fidedigna, pode auxiliar a propagar mais verdade e justiça em uma era rodeada de mitos.

Fundamentos dos Direitos Humanos

O principal fundamento dos direitos humanos, seja em sua compreensão histórica, seja na compreensão atual, moderna, é o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, como traz a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu célebre discurso, no artigo 1º, “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”, após esta entrada, a Declaração amplia seu enunciado e estabelece direitos e liberdades para todos os seres humanos, sem qualquer distinção, fundamentando-os na dignidade humana de todos e todas, universal.

Esta compreensão da dignidade, como expõem o jurista e professor Fábio Konder Comparato (2015), tem sido fruto da dor física e do sofrimento moral, no curso da história¹, essa dor e sofrimento são reações às atrocidades e surtos de violência acometidos aos homens, que horrorizados, recuam, e conscientes dos horrores praticados exigem novas regras para uma vida mais digna para todos. No entanto, outra acepção será exemplificada, o sincronismo entre as grandes declarações de direitos e as grandes descobertas científicas ou invenções técnicas, este fato será tido em referência a citação de Padre Teilhard de Chardin (1965), reflete então Comparato², de que tudo que se eleva, converge. Na modernidade este movimento unificador demonstrou-se ainda mais impulsionado pelas invenções tecnológicas de um lado, e pela afirmação dos direitos humanos de outro, assim enquanto um cresce, o outro em resposta cresce junto³. Contudo, a construção da concepção dos direitos humanos, na linha temporal, se deu de forma morosa e restrita, primeiro por

1 COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação histórica dos direitos humanos, p. 50, 2015.

2 *Ibid.*, p. 51.

3 Não obstante, o movimento sincrônico acontece entre as declarações de direitos e a violações destes. Hoje, porém, com os direitos codificados, não é o reconhecimento deles em declarações e constituições que se precisa, mas sim seu respeito e cumprimento, o que se demonstrou mais difícil de se realizar.

ser a liberdade que despontou como o primeiro valor humano, mas, sendo ela restrita há uma classe social determinada que a controla ou a define. A concepção de liberdade para todos apenas fora reconhecida no século XVIII, enquanto aquela, para determinada classe social, vinha sendo trabalhada desde o início dos séculos XII e XIII, visto que o cenário social passava por mudanças substanciais com a Magna Carta de 1215, na Inglaterra, que mesmo não beneficiando a todos, apenas o clero e a nobreza, abstratamente acabou por beneficiar a burguesia, que com essas novas liberdades civis e políticas, prosperaram no capitalismo industrial nos séculos posteriores, seria ali, também na Baixa Idade Média, que se daria início a primeira experiência histórica da sociedade de classes, na qual a situação financeira/patrimonial das famílias e dos indivíduos seria determinante para instaurar a desigualdade social.

O cenário viria a mudar em 1686, a partir do Parlamento, com a *Bill of Rights*, onde a limitação ao poder monárquico e a garantia das liberdades na sociedade civil, tiveram êxito. O governo poderia não ser de todo para e pelo povo, mas já causava mudanças substanciais nas camadas mais altas, firmando-se como garantia institucional indispensável das liberdades civis. No entanto, o reconhecimento pleno de direitos inerentes aos seres humanos só foi consolidado com a Declaração de Direitos de Virgínia, de 12 de junho de 1776, referendando ainda a busca da felicidade pelo homem, que fora reafirmada na Declaração de Independência dos Estados Unidos, duas semanas depois. O mais notável era que a Declaração da Virgínia trazia em si um rol com direitos específicos, notadamente a liberdade de imprensa e a liberdade de opinião religiosa⁴. Havia a sede da independência das treze colônias norte americanas e o discurso dos direitos dos homens tornara-se a essência para o movimento. Anos mais tarde, em 1789, a Revolução Francesa propagou a mesma ideia de liberdade e de direitos do homem, porém com evocação mais pública, já que ao contrário dos Estados Unidos, a França investia uma missão universal de libertação dos povos⁵, pois por mais que a Declaração da Virgínia e a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América tivessem igualmente um cunho universalista, o movimento pelos direitos na América do Norte acabou se reduzindo, já que o mesmo não tinha interesse em uma mudança profunda na sua estrutura institucional⁶, como a França tinha. Os deputados franceses, como demonstra Lynn Hunt (2009), declaravam que todos os homens, sem exceção, não apenas os franceses, “nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, trecho este disposto no artigo 1º na

4 Ver mais em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-vinginia-1776.html>.

5 Fábio Konder Comparato expõe que a Revolução Americana tem o caráter da *Glorious Revolution* inglesa, sendo assim intenta na restauração de tradicionais direitos de cidadania, diante dos abusos da monarquia. A França, no entanto, quer recomeçar a História de um marco zero, por isso inclusive institui uma mudança de calendário. Ver Fábio Konder Comparato. *A Afirmção histórica dos direitos humanos*, p. 64.

6 HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*, p. 126 e ss, 2009.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão⁷. Vindo o artigo 4º para salientar que o limites que fossem impostos, deveriam o ser por meio da lei. As Declarações abriram um caminho novo, em especial no sentido político.

Divergente não seria a consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais, pois também são frutos das mudanças sociais, neste caso, de uma época afogada na sociedade liberal e ao crescente número de trabalhadores nas empresas capitalistas, que inevitavelmente, posteriormente, se organizaram em classe, em virtude do que explica Comparato (2015), da “brutal pauperização das massas proletárias já na primeira metade do século XIX”. Sua afirmação em uma Constituição só veio a ocorrer, porém, com a Constituição mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919, que traz um projeto de direitos sociais que vem a ser realizado a partir da Segunda Guerra Mundial. O titular dos direitos então se torna um conjunto de grupos sociais, e não o ser humano abstrato que o capitalismo convivia harmoniosamente⁸.

Todo este cenário é refletido no movimento do socialismo e nas manifestações intelectuais da época, nos debates e questionamentos sobre a propriedade privada, o direito à propriedade, governo, política, capitalismo, socialismo e comunismo, direitos dos trabalhadores, a exploração operária, ganham força para questionar o caminho que a conjuntura da época despontava. O debate acerca da monopolização do poder e privilégios por parte de alguns, da exploração do trabalhador em virtude do progresso econômico desenfreado, sendo que direitos já haviam sido reconhecidos, gera ainda mais inquietude social. Retorna-se ao discurso de Padre Teilhard (1965), tudo o que se eleva, converge. A crescente da produção era substancialmente dispare aos direitos que os trabalhadores que a proporcionavam, detinham.

Todo o movimento dos direitos humanos, em especial dos direitos sociais vai, no entanto, contribuir para a existência de um dos mitos que fomentam a sua representação ideológica no senso-comum, que é a vinculação e reducionismo dos mesmo para com o movimento de esquerda e extrema-esquerda. O outro mito a ser superado, é também a compreensão sobre os direitos humanos seres direitos *apenas* de infratores da lei, criminosos. A retomada histórica da fundamentação dos direitos humanos é indispensável para que estes “argumentos”, ou achismos, caiam por terra, e perspectivas para superá-los emergjam.

Perspectivas da superação da visão banal dos Direitos Humanos

No final da Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), o mundo viu-se diante da necessidade de estabelecimento de novas regras e de normas em respeito da vida digna de todos os seres humanos, para tentar superar os flagelos da Guerra e não retornar aos anos de horrores que passaram. As

7 Ver mais em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>.

8 COMPARATO, p. 65 e ss.

décadas seguintes, então, foram voltadas para buscar estabelecer uma comunidade internacional que caminhava nos preceitos dos direitos humanos, fundamentados na dignidade humana. Era o movimento sincrônico se realizando novamente. Todo esse intento comunitário refletiu-se na criação das Nações Unidas e no advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Convenção das Nações Unidas para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), nos Pactos Internacionais das Nações Unidas, nomeadamente sobre Direitos Cíveis e Políticos, e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), e em diversos documentos, pactos e convenções para preservar e garantir os direitos humanos. Toda a matéria emergiu da necessidade.

A concepção de direitos humanos apresentada pela Declaração Universal de 1948 é a concepção contemporânea, que fora reafirmada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993 e que traz a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, como evidencia Flávia Piovesan (2018), universais pois “a condição de pessoa humana é o requisito único para a titularidade de direitos” e indivisíveis “porque a garantia dos direitos cíveis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa”⁹.

No Brasil, da metade do século XX em diante, mesmo com toda a iluminação causada pelos ideais dos direitos humanos, principalmente no ocidente, a ditadura militar ainda assim fora instaurada no ano de 1964, o movimento de 1 de março, como salienta Boris Fausto (2019), fora lançado, aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia¹⁰. Discurso este que ficaria intrínseco na memória brasileira. A finalidade era outra, ou melhor, os feitos alcançados foram outros. O discurso anti-comunista para legitimar a ditadura era amplamente realizado e muito não se mudou no pós regime, ficaria apenas adormecido, o mito sobre o golpe comunista levantou-se novamente para as eleições de 2018 com fim de derrubar a sequência de governos de esquerda que se vinham se elegendo.

Grandes desafios marcaram a década de 1990, mas de forma inegável os principais eram o de encontrar meios e modos de compatibilizar as aspirações inscritas na Constituição de 1988 e superar as memórias dos tempos sombrios. A Lei de Anistia e a falta de justiça de transição comprometida dificultou este último e acabou por influenciar de forma controversa, já que não cumprindo seu papel, deixou o entendimento acerca daquele período em aberto, para interpretações diversas, principalmente de um senso comum. Os governos pós militares, de forma ampla, conseguiram traçar a via democrática, com principal referência aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), onde houve investimentos intensos em políticas públicas sociais e econômicas. Um dos principais avanços foi a instauração do Programa Nacional de Direitos Humanos que teve sua primeira edição em 1996 e que possui como missão principal

9 PIOVESAN, Flávia. Temas de Direitos Humanos, p. 181, 2018.

10 FAUSTO, Boris. História do Brasil, p. 397, 2019.

a de nortear as medidas governamentais em prol dos direitos humanos no Brasil. O Programa deu especial atenção para as dificuldades à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, estabelecendo propostas de ações governamentais a curto, médio e longo prazo¹¹. O PNDH recebeu mais duas atualizações, o PNDH-2 e o PNDH-3, o segundo ainda no governo FHC e o terceiro já no governo Lula, sancionado em 21 de dezembro de 2009, no Decreto 7.037¹². Os dois documentos vieram para atualizar, aperfeiçoar e ampliar a proteção dos direitos humanos. Todos os programas seguem o mesmo conceito e diretriz, baseados na Constituição Federal de 1988, e em uma breve comparação, reforça-se o traço de continuidade entre eles¹³. No mais, em 2003 começou o projeto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, baseado no princípio da democracia, da cidadania e da justiça social, sendo publicado em 2006 com a participação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça. Desta forma, mesmo com tanto incentivo e pré-disposições, a compreensão aos direitos humanos ainda é falha e o senso comum equivocado prevalece. Por quê? A resposta necessita de uma compreensão histórico-social, não apenas acerca dos programas propostos, suas iniciativas e intenções, e da conjuntura da época que foram instaurados, mas também de uma ideologia de aproveitamento reproduzida por uma classe dominante e que almeja continuar perpetuando-se no poder.

Os mitos alimentados sobre os direitos humanos se identificam essencialmente em dois: a acusação de ser a defesa de criminosos e sua relação com a esquerda, extrema-esquerda/comunismo.

O primeiro achismo vem de uma longa construção estrutural no Brasil e é representado por uma fala extremamente comum na sociedade brasileira “Bandido bom é bandido morto”, que segundo a pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2016, divulgou que 57% da população aprova esta frase, contra 34% que discordam e 6% que não responderam¹⁴. Esta aceitação da violência, do cenário de medo, costumeiro no Brasil contribuem para a população defender as medidas extremas propagadas, falácias deste tom condenam veemente os direitos humanos por ser defensor da justiça social. Não há um entendimento sobre justiça, ao devido processo legal, políticas públicas contra violência a longo prazo, não há um interesse de uma parcela dos governantes ao discurso da não violência, com medo e subjugada a população se submete ao sistema. Um dos escopos principais é na violência

11 As propostas referentes ao primeiro plano podem ser lidas discriminadamente no link: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1591/1/Programa%20nacional%20de%20direitos%20humanos.pdf>.

12 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm.

13 ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, p. 10. 2010.

14 Disponível em: https://forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf.

no embate da polícia e a população civil, que segundo o Fórum, “privilegia o enfrentamento e legitima a morte” e não resolve, em nada, a criminalidade. O medo reina e quem suporta é a população, os números divulgados das vítimas nos últimos sete anos antes da pesquisa giravam em torno de 2.572 policiais dentro ou fora de serviço, e 17.688 vítimas das intervenções policiais.

O segundo achismo está na relação dos defensores dos direitos humanos com ideologias políticas/econômicas específicas, em específico o comunismo, e outra análise circunstancial precisa ser feita, pois está intimamente ligado a defesa de direitos sociais e ao discurso dos governos de esquerda (Lula e Dilma) se perpetuarem no Brasil objetivando um suposto golpe de estado. Sobre a defesa dos direitos sociais, econômicos e culturais, ditos de segunda geração, priorizados pela Constituição, como explica Flávia Piovesan (2018), a ordem econômica da CF/88 opta pelo sistema capitalista e o modelo de Estado do bem-estar social, ambos não se contradizem, visto que o modelo de bem-estar social não é sinônimo de Estado socialista¹⁵. Desta forma, uma Constituição democrática que resguarda e dispõem sobre programas e diretrizes sociais, salientando deveres do Estado em face de seus cidadãos, *não é* sinônimo do sistema político e econômico socialista, muito menos do comunista.

O questionamento é, então, sobre quem tem esse conhecimento, quem detém o poder e meios de divulgá-lo e o porquê não o faz, assim, será comentado mais adiante sobre o papel fundamental da mídia e do sistema de educação sobre a divulgação e perpetuação de mitos como estes. O direito ao conhecimento básico sobre questões governamentais, direitos inerentes, ordem econômica, ordem social, é de todos os cidadãos. Qual o interesse nesse conhecimento básico não ser difundido? Remete-se, principalmente, à terceira edição, do já comentado, Programa Nacional de Direitos Humanos, que recebera numerosa atualização em decorrência da grande agenda de eventos que foram realizados nos últimos anos, durante o governo Lula, em especial a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos. Eventos esses que trabalhavam as mais diversas temáticas e propunham ações nos mais diversos campos dos direitos humanos, o Brasil respirava iniciativas, que vinham sendo propostas desde as primeiras edições nos mandatos de FHC, mas como salienta Adorno (2010), opiniões veiculadas na mídia observavam que a linguagem do PNDH-3 era muito mais direta que a dos programas anteriores, considerada até mesmo isentar de pudor político. Esta mudança de linguagem em algumas propostas não foi vista com bons olhos pela parte conservadora da sociedade (militares, classe ruralista, setores evangélicos, grande mídia), como a união civil de pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos, a descriminalização do aborto, a criação da Comissão Nacional da Verdade¹⁶, interdição

15 PIOVESAN, Flávia. *Ibid.*, p. 593.

16 O debate que gira em torno da ditadura militar é extremamente necessário, visto o receio sobre a memória e verdade daquela época. A falta de uma justiça de transição no começo do retorno à democracia se coloca como fator para ainda haver dúvidas de pensar e

à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União e mais.

Esta repercussão se ateve não apenas à mudança do discurso das propostas, mas também à mudança de aparato sobre determinadas questões, como por exemplo na questão da descriminalização do aborto, a tomada de decisão saía de uma esfera pública, para uma esfera privada. O ponto que quer-se destacar é que quando muda-se o sujeito ou entidade, instituição, que irá tratar determinada questão, substitui a competência sobre a resolução de um “conflito”, há uma transferência de poder decisório, neste exemplo da legalização do aborto, há uma mudança sobre a visão e ação acerca de uma assunto sensível e polêmico¹⁷, então não mais a sociedade, Estado, instituições, igrejas, família ou companheiro opinavam e até mesmo impediam a realização do aborto, era a mulher em sua autonomia, que escolhia. É exatamente sobre esse romper com questões ainda consideradas *tabus* na sociedade brasileira: a autonomia da mulher sobre seu corpo, reconhecimento de direitos LGBT-QI+, estado laico, e demais, que uma parcela da população, incentivada pela mídia, ideais tradicionalistas, corrupções conceituais, vai acabar por ser contra as questões do PNDH-3.

Outra questão extremamente debatida fora sobre as políticas de desarmamento, políticas essas rechaçadas por próprios políticos. A bandeira do armamento de civis, foi uma das mais levantadas para as eleições de 2018. Este posicionamento contra os direitos sociais era alargado com o discurso anticomunista e o fato de um governo de esquerda que queria, de fato, implementar o PNDH-3, resultou em grandes protestos pela parte conservadora da sociedade¹⁸. O conservadorismo brasileiro preza pelo não reconhecimento da identidade, pois prega apenas a sua, que o beneficia na propagação de seu poder. O oportunismo sobre a falta de conhecimento e participação popular na máquina pública e em suas ações e políticas públicas reverbera no Brasil, quando a transformação democrática abarcou apenas as mudanças econômicas na sociedade, com o governo FHC, os ideais da Constituição de 1988 eram apoiados e defendidos pois contribuía de forma positiva para a elite conservadora brasileira, no entanto quando a mudança chega no modo de viver, na cultura, no povo, o discurso é outro. A autonomia, a emancipação que a ruptura da dominação traz é, praticamente, irreversível e interfere na relação subordinada das massas à elite, por isso as iniciativas populares, sindicais e sociais são bloqueadas, a classe dirigente do aparato estatal deduz a sociedade como inimiga e perigosa¹⁹, querendo “usurpar” seu lugar e privilégios. E é

“resolver” o episódio.

17 Deve-se olhar não apenas a questão de gerar de uma vida humana ou a questão do corpo da mulher e sua equiparação com uma propriedade, e sim refletir, como a sujeição da mulher esta intrinsecamente ligada à sua capacidade biológica de gerar vida.

18 Para uma compreensão aprofundada sobre o PNDH-3, recomenda-se Sérgio Adorno, *História e Desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos*.

19 CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, in Marilena Chauí, *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*, p. 231.

isto que deve ser transformado.

Com esta análise ampla dos principais mitos sobre os direitos humanos vê-se que os mesmos não são rechaçados completamente, o que se perfaz é uma visão restrita e seleta dos direitos humanos e da democracia, como demonstra a antropóloga e cientista política, professora Isabela Kalil (2019), essa parcela da população²⁰ não é contra *todos* os direitos humanos, na verdade eles são apenas a favor daqueles que lhes convém. O que não lhes convém no discurso dos direitos humanos é retratado como mitos e falácias. Em seu estudo, que está em desenvolvimento, a professora demonstra especialmente, como o PNDH-3 fora o *start* para o “bolsonarismo” avançar na campanha eleitoral para as eleições de 2018. Munidos de meios de divulgação em massa, especialmente as redes sociais, para propagar o “discurso de ódio” contra as prerrogativas do Programa, alavancados pelos discursos de “golpe comunista” por parte da esquerda e de que apenas Bolsonaro, na época candidato, poderia defender a democracia, ele chegou ao poder, solidificando um senso completamente errôneo sobre os direitos humanos e os direitos fundamentais.

O senso-comum acerca dos direitos humanos, reflete o consenso de determinada parte da sociedade que não sugere muitos questionamentos por parte da questão. Como refletido acima, essa ideia de direitos humanos é seleta, mínima, aproveitada em um discurso fechado com finalidade de manipulação ideológica. Desprender-se desse senso abarcaria uma visão crítica sobre o assunto, uma capacidade de discernimento ou até mesmo de curiosidade acerca do tema tratado para poder ser questionado, problematizado e incorrer em uma mudança. E, sobretudo, uma participação popular na sociedade, na política, por meio de movimentos sociais, organizações, não apenas escolhendo seus representantes, mas participando efetivamente para haver um reconhecimento entre as ações governamentais e a população beneficiária.

Como explica Paulo Freire (2021), em *Pedagogia do Oprimido*, essa ação problematizadora não é movimentada pois não é de interesse dos que estão no poder, dos que detêm os meios capazes de produzir alterações significativas, já que esta iniciativa questiona do porquê determinada coisa ser como é e o porquê não muda, por isso a participação popular se faz tão necessária. Superar esse contexto torna-se mais complicado quando se analisa que os meios de comunicação e o sistema educacional contribuem para essa realidade. Sobre este último, Paulo Freire (2019) nos apresenta a educação bancária²¹, ou

20 Em entrevista para o jornal O Globo em dezembro de 2019, a professora Kalil apresenta a pesquisa que desenvolve sobre as características do “bolsonarismo”, movimento a favor do Presidente da República eleito em 2018, Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/isabela-kalil/as-origens-do-bolsonarismo-1-24134678>.

21 A análise de Paulo Freire é referente a educação exercida nas escolas brasileiras, onde a rede de educação, desde as iniciativas governamentais até os educadores em sala de aula, não usufrui de métodos que apresentem e questionam a realidade vivida e nem refletem sobre formas de mudanças. Ver mais em: Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*, p. 79 e ss.

não problematizadora, como instrumento de opressão, onde o indivíduo/educando apenas recebe informação sem questionamentos, sem ser incitado a questionar, ou argumentar, pois como cita “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso”, pois o pensar tira o educando da inércia e vai de encontro com sua vocação ontológica, que é humanizar-se, vai em busca de sua libertação. O pensar criticamente, vindo desta concepção de educação problematizadora, não abre espaço para achismos, mitos ou falácias, rompendo com estigmas passados e ideologias do retrocesso.

A alternativa educativa, apresentada por Paulo Freire (2019), no entanto, não é apenas um modelo para o sistema educacional, mas sim um modelo que transborda as salas de aulas e faz da experiência vivida, base para o aprendizado crítico. É o cotidiano, por meio do diálogo, que apresenta as incursões necessárias a seres feitas. Essa educação, não é apenas metodologia, é conscientização. Conscientização crítica para o homem não apenas estar no mundo, mas com o mundo, dessa maneira propõem um método participativo, dialógico e ativo²². Que supera atitudes, concepções ingênuas perante a realidade, transformando-se completamente em sujeito, exercendo seu papel de cidadão e não meramente um objeto inerte na teia do sistema.

Considerações finais

Concluir a pesquisa, delimitando-a a métodos certos e eficazes, com conclusões estabelecidas tidas como absolutas, seria equivocados, afinal estabelecer métodos de superação para o desafio da vivência democrática brasileira, é de longe o desafio de mais de um século, mas acreditamos fielmente na alegação de que a educação transformadora muda vidas, que mudam por conseguinte o curso da história e é em decorrência de ter esperança que nos propomos a debater e instigar o conhecimento crítico libertador.

A democracia é para todos, sem exceção. Os Direitos Humanos são universais e indivisíveis, não há cidadãos sem direito aos direitos humanos e fundamentais em um Estado Democrático, há pessoas ignorantes sobre o assunto, ou pessoas que realmente escolhem governos autocráticos, e essas com certeza, são quem se beneficiam deles. Desta forma, por meio das possibilidades apresentadas, a educação libertadora, para a emancipação do ser humano e a consciência do cidadão, apresenta-o para o mundo e contribui para a reflexão sobre sua vivência. Esta reflexão não apenas dá o sentido da vida ao cidadão, mas um sentido de vida social, identificando-se com sua comunidade ou grupo, fazendo-o pensar como um todo, que não está sozinho. O pensar social é umas das grandes chaves contra a propagação do modelo individualista, que promove apenas uma classe e mantém no poder quem se aproveita dele.

É comprometer-se em influenciar pessoas para o bem-estar social, respeitando as diferenças e pedindo por justiça quando a desigualdade falar mais alto. É ater-se aos discursos autoritários e misóginos que apenas ampliam o

22 FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade, p. 137 e ss, 2021.

medo na sociedade, para que a população, em busca de salvação, peça medidas extremas, optando pela solução imediata, sem vínculo ou preocupada com o futuro, que apenas afoga-a mais no mar de desespero e insegurança. É participar de movimentos e de organizações e praticar o discurso democrático, dialogar e questionar em busca da verdade. A comunicação que preza por uma consciência crítica, liberta e ao mesmo tempo ampara, quando as perguntas ficam no tom da desesperança. É lutar pelo cumprimento e respeito de direitos básicos, do direito à vida digna, na liberdade, na igualdade, na saúde e na educação, na inclusão social, no respeito à diferença. É investir no futuro, futuro esse que a muito se deseja ao Brasil. Por fim, realizar uma educação que promova união, ao invés de separação, compromete a pensar mais caminhos, mais meios, mais soluções e alternativas para superar os mitos e falácias e buscar a verdade de um caminho de liberdade, igualdade e felicidade para o ser humano.

Referências

ADORNO, Sérgio. **História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos**. Novos estudos CEBRAP [online]. 2010, n. 86 [Acessado 24 Junho 2021], p. 5-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100001>>. Epub 14 Maio 2010. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100001>.

ALVES, J. A. Lindgren. **Direitos humanos na pós-modernidade** / J. A. Lindgren Alves. – São Paulo: Perspectiva, 2013. – (Estudos; 212/dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. **Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 25 de junho de 2021.

BRASIL, Presidência. (1995-: F. H. Cardoso) **Programa Nacional de Direitos Humanos** / Fernando Henrique Cardoso. – Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1591/1/Programa%20nacional%20de%20direitos%20humanos.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro** / Marilena Chauí; organizador André Rocha. – 2. Ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2019. (Escritos de Marilena Chauí, 2).

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação histórica dos direitos humanos** / Fábio Konder Comparato. - 10. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO BOM POVO DE VIRGÍNIA, 1776. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual e Direitos Humanos. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil** / Boris Fausto; colaboração de Sérgio Fausto. – 14. Ed. atual. e ampl., 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**/Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça – 1. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paulo Freire. – 49ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire – 77. Ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história** / Lynn Hunt; Tradução Rosaura Eichenberg. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016**. Disponível em: Disponível em: https://forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2021.

KALIL, Isabela. **As origens do bolsonarismo**. O Globo. 13 de dez. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/isabela-kalil/as-origens-do-bolsonarismo-1-24134678>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos** / Flávia Piovesan; prefácio de Fábio Konder Comparato. – 11. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA MEDICINA E A EFETIVIDADE DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Regina Vera Villas Bôas

Bi-Doutora em Direito das Relações Sociais e em Direitos Difusos e Coletivos, Mestre em Direito Privado, Graduada em Direito, todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Democracia e Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra.

Flávia Soares de Sá Neves

Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no núcleo de pesquisa em Direitos Difusos e Coletivos. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo:

O artigo objetiva refletir sobre a importância da educação em direitos humanos na formação dos profissionais médicos, apontando a relevância da garantia da dignidade humana na relação médico-paciente. O objeto central é apreciar a necessidade da interconexão das disciplinas dos direitos humanos e da prática da Medicina, com foco na formação médica baseada nesses direitos e na dignidade humana. Os resultados esperados dizem respeito à inserção de disciplinas dos direitos humanos na base da educação médica, como via garantidora da dignidade, porque o exercício desse ofício concretiza referida situação. A metodologia utilizada se vale do método de revisão bibliográfica e documental, trazendo à pesquisa periódicos qualificados - nacionais e estrangeiros - e legislações, entre outros. A pesquisa se justifica pela relevância e atualidade dos temas, entre outros: educação em direitos humanos, prática médica, vulnerabilidades e dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Profissionais da medicina; Dignidade da pessoa humana; Interdisciplinaridade.

1 Os Direitos Humanos e a prática da medicina

De início, afirma-se que o desenvolvimento integral do ser humano é

compreendido “dentro de estrutura envolvente do seu bem-estar físico, mental e social, entendida a saúde como direito fundamental e social, indissociável da realização da vida”, e “materializadora da sua existência digna”¹.

A promoção e proteção dos direitos humanos pode ser concretizada pela prática dos profissionais da Medicina, os quais, muitas vezes, participam como “primeiras testemunhas” dos sofrimentos físico e/ou mental de um paciente, podendo este sofrimento ser decorrente de uma prática violadora dos direitos humanos².

O envolvimento dos profissionais da saúde ocorre em inúmeras áreas que exigem sensibilidade aguçada no trato com as pessoas, como é o caso das situações de violência doméstica. Nesse sentido traz-se aos debates os serviços da “Atenção Primária em Saúde (APS)” que ocupa posição privilegiada na rota percorrida pelas mulheres que buscam ajuda em razão de violências experienciadas. Esses importantes serviços são oferecidos como porta de entrada do sistema de saúde, na medida que procura atuar em defesa da família, da mulher e da comunidade pertencente à unidade de saúde que possui referida modalidade de serviços. Às mulheres são oferecidos atendimentos contínuos, tanto na forma de assistência curativa como na prevenção e promoção da saúde³.

Todavia, D’Oliveira *et al*⁴ pontuam algumas dificuldades enfrentadas pelos referidos serviços de assistência, dificuldades essas, relacionadas ao fornecimento de uma resposta completa às situações de violência doméstica. Nesse âmbito das violências domésticas, uma das dificuldades encontradas pelos serviços da “Atenção Primária a Saúde (APS)”, refere-se ao fato de que os profissionais da área da saúde não consideram a violência como um problema de saúde⁵. Porém, pontuam os autores⁶ que existem estudos que indicam mudança de postura de alguns profissionais da saúde, os quais revelam que reconhecem a violência doméstica como um tema pertinente à APS, que se relaciona, na prática, “à perspectiva de gênero e de direitos humanos, à integralidade da atenção e ao reconhecimento do papel de promoção e prevenção, caracterizador da APS”.

Albuquerque⁷ afirma que enquanto alguns estudos reconhecem a inter-

1 VILLAS BÔAS, Regina Vera.; LIMA, Andreia M. B. Rezende de. **A judicialização da saúde, o respeito à vida e à dignidade da pessoa humana no contexto das políticas públicas nacionais.** p. 33-72. ISSN 1518-7047. Revista Direito & Paz. Ano XVII, nº 32. (1º/ 2015). Lorena: Ed. Pablo Jiménez Serrano, 2015, p. 35

2 ALBUQUERQUE, Aline. Os direitos humanos na formação do profissional de medicina. **Revista De Medicina**, 2015, v. 94, n. 3, p. 172. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94i3p169-178>. Acesso em: 19 jun. 2021.

3 D’OLIVEIRA, A.F.P.L. *et al.* Obstáculos e facilitadores para o cuidado de mulheres em situação de violência doméstica na atenção primária em saúde: uma revisão sistemática. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 2020, v. 24, p. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190164>. Acesso em: 18 jun. 2021.

4 *Ibid.*

5 *Ibid*, p. 7.

6 *Ibid.*

7 ALBUQUERQUE, Aline. Os direitos humanos na formação do profissional de medi-

ferência de fatores sociais nas condições de saúde do indivíduo - em sua individualidade -, aproximando o médico da perspectiva dos direitos humanos, outros estudos apontam que referida aproximação situa-se no desenvolvimento da “concepção holística do paciente, associada ao modelo de cuidado centrado no paciente”, garantindo que os interesses e necessidades dos pacientes sejam reconhecidos nas decisões tomadas pelos médicos, principais detentores das informações que envolvem a saúde de seus pacientes.

A formação de profissionais capazes de identificar fatores que aproximem a saúde da perspectiva dos direitos humanos requer a construção de currículo que contenha estudos sobre os Direitos Humanos⁸. O currículo deve conter disciplinas que garantem a formação da pessoa, não somente a partir de repertório de conhecimento utilizado em procedimentos formais de educação, de indivíduos em processo de formação⁹, mas que promova, sobretudo, o conhecimento das humanidades. Nesse sentido, o currículo para os Direitos Humanos deve ser construído de maneira a promover reflexões e denúncias sobre desigualdades sociais que ensejam violações à garantia de condições dignas de existência. Observa-se, dessa maneira, que a educação pode ser utilizada como instrumento promotor de direitos¹⁰.

A construção de currículo que contenha disciplinas promotoras e educadoras para os Direitos Humanos pode, de fato, ser realizada em variados cursos, independentemente de serem eles pertencentes às áreas que envolvem as humanidades, porque o conhecimento sobre esses Direitos importa a todos os Cursos e áreas do conhecimento. Não há incompatibilidades entre os Direitos Humanos e a Medicina, devendo ser efetiva a prática da educação em Direitos Humanos relacionada à formação médica, conectando os profissionais da saúde às realidades humana, social e ambiental que os circundam.

Aliás, a conexão dos profissionais da saúde com as realidades vividas por eles e seus pacientes, não interessam somente aos docentes de Cursos relacionados à Saúde, aos profissionais da área e seus pacientes. Considerando que a natureza da prática médica e a formação adequada dos profissionais da Medicina dizem respeito à sociedade, torna-se importante o aprendizado sobre os Direitos Humanos à toda a população¹¹.

Observa-se, assim, que a educação formal para os Direitos Humanos requer a interconexão entre todos os cursos que compõem a estrutura educacional – nacional e global – o que inclui certamente os Cursos relacionados

cina. **Revista De Medicina**, 2015, v. 94, n. 3, p. 170-171. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94i3p169-178>. Acesso em: 19 jun. 2021.

8 SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, 2015, v. 36, n. 131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pr8PWB6CsYsgwQYn8gYKczg/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 ALBUQUERQUE, Aline. Os direitos humanos na formação do profissional de medicina. **Revista De Medicina**, 2015, v. 94, n. 3, p. 170. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94i3p169-178>. Acesso em: 19 jun. 2021.

às práticas da Medicina. O ensino-aprendizado da Medicina exige, assim, a prática da interdisciplinaridade, incorporando no currículo dos Cursos ministrados, as disciplinas dos Direitos Humanos.

O âmbito educacional revela, assim, a complexidade da educação (geral) e, mais precisamente, da educação dos profissionais da saúde, os quais devem agregar aos seus conhecimentos técnicos e à prática da profissão, também os saberes relacionados às Ciências Humanas e Sociais, entre outras, a Ética, a Bioética e Direitos Humanos¹².

A realidade exposta exige olhar inter, multi e transdisciplinar à formação dos profissionais da Medicina, impondo cuidados com a formação acadêmica-humana, desde os primeiros momentos em que os docentes ingressam nos seus Cursos. Importante, também, o desenvolvimento de políticas públicas que se preocupem com a qualidade dos cursos de Medicina e garantam a contribuição à realização dos direitos humanos da sociedade¹³.

Por derradeiros, os estudos revelam o reconhecimento da importância desses Direitos na condução dos serviços de saúde e, também, falhas na implementação da educação formal em Direitos Humanos nas escolas de Medicina e de saúde pública em diversos países, como é o caso dos Estados Unidos da América¹⁴ e do Brasil.

2 A evolução da defesa da educação em Direitos Humanos

Entre a última década do século 20 e o início do século 21 o tema da educação em direitos humanos ganhou relevância¹⁵. A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) trouxe a importância do tema em seu Preâmbulo, ao colocar que, por meio da educação, deve ser promovido o respeito aos direitos e liberdades fundamentais¹⁶. O texto também traz o objetivo da educação de garantir o desenvolvimento da personalidade humana, reforçar o respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais e promover “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”¹⁷.

Após alguns documentos oficiais aprovados pela Organização das Nações Unidas, que traziam previsões a respeito da educação, a Organização das

12 *Ibid*, p. 170.

13 *Ibid*.

14 COTTER, L. E. *et al*. Health and Human Rights Education in U.S. Schools of Medicine and Public Health: Current Status and Future Challenges. **Plos One**, 2009, v. 4, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004916>. Acesso em: 8 jun. 2021

15 REGO, Sergio. A Educação Médica e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010, v. 24, n. 4, p. 479. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400001>. Acesso em: 20 jun. 2021

16 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

17 *Ibid*.

Nações Unidas iniciou, em 2005, a primeira fase do Plano Mundial para a Educação em Direitos Humanos¹⁸. O Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos objetiva: promover o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; promover um entendimento comum (baseado em instrumentos internacionais) sobre princípios básicos e metodologias à educação para os direitos humanos; assegurar destaque à educação em direitos humanos em nível nacional, regional e internacional; oferecer modelo coletivo comum à ação de todos os agentes relevantes; reforçar a parceria e cooperação em todos os níveis; realizar levantamento e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes; destacar as experiências bem-sucedidas; oferecer incentivo para que continuem e/ou se expandam; desenvolver novos programas¹⁹. Para 2020, a Organização das Nações Unidas lançou a quarta fase do Plano Mundial para a Educação em Direitos Humanos²⁰.

O Brasil, inserido neste cenário de ascensão da educação em Direitos Humanos, criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual originou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos²¹, que foi debatido e modificado ao longo dos anos, até alcançar a sua versão definitiva²² em 2006.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, colocando que a educação em direitos humanos deve englobar a “educação”, “treinamento” e “informação”, busca evidenciar que a educação inclui também valores, atitudes e comportamentos²³. Para tanto, a escola deve revelar quais valores e princípios que defende, estando aberta ao debate democrático acerca desses valores e princípios, favorecendo o desenvolvimento de consciência crítica, principalmente dos docentes²⁴. A base da educação em direitos humanos deve estar contida na formação dos médicos, organizando para tanto uma agenda dos direitos humanos²⁵.

3 Educação em Direitos Humanos nos cursos de medicina

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Me-

18 UNITED NATIONS. **Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: First Phase**. 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*

21 COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

22 *Ibid.*

23 REGO, Sergio. A Educação Médica e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010, v. 24, n. 4, p. 479. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400001>. Acesso em: 20 jun. 2021

24 *Ibid.*, p. 480.

25 *Ibid.*

dicina (Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014) estabelecidas pelo Ministério da Educação, descrevem que a formação dos graduados em Medicina deve ser “geral, humanista, crítica, reflexiva e ética”. Dispõem que os graduandos devem ter “capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo”, devendo ter “responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, dignidade humana, saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade na sua prática, a determinação social do processo de saúde e doença”.²⁶

Assim, os cursos de Medicina devem trazer as ciências humanas e sociais como elemento transversal da formação dos seus estudantes, na busca da aprimoração da humanização dos profissionais da Medicina e seus pacientes²⁷. Exemplo dessa situação, posto por Sacardo *et al*, é o plano pedagógico da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, o qual, nas disciplinas de Bioética do curso de Medicina procura desenvolver nos estudantes a habilidade de tomarem decisões clínicas, fundadas em princípios e diretrizes dos direitos humanos, por meio da formação ética e humanística dos profissionais²⁸. Os autores consideram que essa habilidade é desenvolvida com a reformulação das ementas das disciplinas, que passam a utilizar referencial teórico dos direitos humanos. Essa habilidade, pontuam, é necessária tanto na dimensão pública, relacionada às obrigações estatais de proteção e promoção desses direitos; como na dimensão privada - relação do médico com o seu paciente -, na qual deve o profissional prezar pela integralidade do cuidado e consideração do indivíduo na sua subjetividade, observando a sua história e valores que incidem na esfera de cada paciente, em sua individualidade.

Nota importante é a necessária relação que deve existir entre o eixo temático, fixado para nortear os cursos, e a concretização da dignidade da pessoa humana, materializado com a realização de atividades práticas e transmissão de conteúdo, que desenvolvam a sensibilidade ética dos alunos²⁹, devendo a Faculdade propiciar aos estudantes, nos anos iniciais, a análise crítica da pluralidade dos sistemas de valores atuais, fortalecendo o aprendizado sobre os fatores sociais e determinantes do processo “saúde-doença-cuidado” nas

26 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. 2014, p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

27 RAIMONDI, Gustavo Antonio; MOREIRA, Claudio; BARROS, Nelson Filice de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**, 2019, v. 28, n. 3, p. 200. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180722>. Acesso em: 10 abr. 2021.

28 SACARDO, D. P. *et al*. Direitos Humanos na formação profissional em medicina: processo de institucionalização de um eixo transversal. **Revista Brasileira de Bioética**, 2019, v. 14, p. 106. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbb.v14iedsup.26289>. Acesso em: 10 jun. 2021.

29 *Ibid*, p. 106.

condições de saúde; nos anos intermediários, propiciar contato diário com pacientes, identificação de problemas de ordem moral (valores) nas vivências cotidianas, dos valores em conflito, refletindo sobre possibilidades de solução; no internato, discussões sobre problemas éticos da clínica, valendo-nos do “procedimento deliberativo à tomada de decisão”.³⁰

Observa-se que, entre as metodologias aplicadas no curso, encontram-se a discussão de casos, a elaboração de narrativas reflexivas e portfólios, dramatizações e roleplaying³¹, concluindo os autores, devido as suas experiências, que no âmbito dos cursos de Medicina, o “ensino transversal dos direitos humanos” é um instrumento teórico-metodológico capaz de ampliar “as possibilidades de compreensão dos direitos de todos, inclusive da própria classe profissional”³². Nesse sentido, as metodologias ativas podem ser utilizadas para lapidar essas habilidades éticas, constatando-se a necessidade de ambiente propício à prática dos direitos humanos como uma via para o desenvolvimento social e emocional do estudante por meio de princípios pedagógicos e morais³³.

Todavia, não se pode negar forte resistência com relação à inserção dessas pautas nos cursos de graduação em Medicina, como se extrai da narrativa de Raimondi, Moreira e Barros³⁴ que afirmam a dificuldade enfrentada ao tentar convencer os alunos de uma turma do curso de Medicina a compreenderem a importância da proposta de plano de ensino envolvente do debate sobre gêneros e sexualidades, buscando problematizar o poder da matriz heteronormativa. Referida proposta foi entendida como de pouca importância ao conhecimento médico e, portanto, extraída do contexto do plano de ensino.

A inserção de pautas das ciências humanas e sociais em saúde nos cursos de Medicina enfrenta, ainda, grande obstáculo quanto à sua relevância em face do conhecimento da Medicina³⁵, surgindo, assim, as atividades extracurriculares como uma via à construção da formação humanística, crítica, reflexiva e ética, compondo estas uma base paralela à formação do aluno de Medicina, que contribui para o desenvolvimento profissional do estudante³⁶. O currículo informal agrega habilidade, conhecimento, competências e desen-

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*

32 *Ibid.*

33 REGO, Sergio. A Educação Médica e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010, v. 24, n. 4, p. 480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400001>. Acesso em: 20 jun. 2021

34 RAIMONDI, Gustavo Antonio; MOREIRA, Claudio; BARROS, Nelson Filice de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**, 2019, v. 28, n. 3, p. 206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180722>. Acesso em: 10 abr. 2021.

35 *Ibid.*, p. 207.

36 COSTA, B.E.P. *et al.* Reflexões sobre a importância do currículo informal do estudante de medicina. **Scientia Medica**, 2012, v. 22, n. 3, p. 162. Disponível em: <https://repositorio.pucls.br/dspace/handle/10923/11636>. Acesso em: 20 jun. 2021.

volvimento humano, ultrapassando o conteúdo formal oferecido pelo tradicional programa do curso de Medicina³⁷.

Costa *et al*³⁸ leciona que ao se adicionar ao currículo atividades conhecidas como Ligas Acadêmicas, Iniciações Científicas, ações solidárias, monitorias, estágios voluntários e mobilidade acadêmica, o estudante contribui com a sociedade em que está inserido, além de adicionar valor à sua formação acadêmica e pessoal. Um currículo informal diferenciado, pode designar importante fator na aprovação ou classificação do estudante de Medicina em concursos de residência médica e especializações, considerado como uma vantagem em face da concorrência. Logo, a construção de um currículo diferenciado, de acordo com os autores, ao longo da trajetória acadêmica, poderá dar melhores oportunidades profissionais ao estudante que assim o construiu, em face daquele que se deteve na realização somente de atividades normais, constantes da matriz curricular.

Explicam os autores que as Ligas Acadêmicas, consideradas como sociedades pequenas “organizadas por acadêmicos em torno de áreas temáticas que iniciam pela curiosidade e interesse dos próprios estudantes, destinadas ao aprofundamento do aprendizado em determinada área do conhecimento”³⁹, são criadas com o intuito de incentivar os estudantes à prática de conhecimentos que tenham adquirido no curso de Medicina ou à ampliação deste, já trabalhado na matriz curricular. Lembram que a iniciação científica se apresenta como a primeira experiência dos graduados com a pesquisa, na realização de projetos ou estudos dirigidos, orientados por um professor; e que as atividades voluntárias são exercidas pela dedicação do estudante às atividades, notadamente àqueles relacionadas ao bem-estar social, sem remuneração alguma, práticas estas que envolvem a solidariedade e a responsabilidade social do estudante.

Também, elucidam que a prática da monitoria, entendida como uma iniciação docente, envolve o exercício de atividades auxiliares à atividade acadêmica regular, apresentando esta (monitoria) funções que dependem da disciplina, e variam entre “assessorar alunos iniciantes em tarefas como anamnese, exame físico e pequenos procedimentos cirúrgicos e, também, na dinâmica de ambulatórios de especialidades médicas”⁴⁰. O gerenciamento de suas funções de monitoria implica a realização de “revisão da literatura a sobre diagnósticos e intervenções para os problemas de saúde que encontrará, podendo também colaborar com a construção de materiais educacionais”⁴¹.

No contexto, inova-se a importância da mobilidade acadêmica que pode, também, se impor como uma oportunidade oferecida aos estudantes de terem uma experiência em outra universidade - nacional ou estrangeira -, conveniada

37 *Ibid*, p. 163.

38 *Ibid*, p. 163-165.

39 *Ibid*, p. 164.

40 *Ibid*, p. 165.

41 *Ibid*, p. 166.

com a sua universidade de origem, durante a sua graduação.

Felisberto *et al*⁴² se referem ao período pandêmico atual, informando que nele, importantes ações integradas foram realizadas entre “ensino, serviço e comunidade, graduação e residência, com apoio no tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão”, possibilitando, assim, respostas positivas às questões desafiadoras do ensino, provocadas pela pandemia da doença causada pelo vírus Sars-Cov-2.

A presente pesquisa se desenvolve, até o presente momento, buscando agregar conhecimento ao profissional da Medicina, que deseja aproximar os seus conhecimentos profissionais dos direitos humanos; corroborar a lapidação do seu currículo, mesmo que informal, ampliando suas oportunidades na profissão; além de projetar referidos conhecimentos em prol da comunidade em que atuará o profissional da Medicina. Isso porque, as finalidades relevantes da educação superior em Medicina não podem ser unidimensionais, já que devem considerar na formação do profissional, um conjunto intencional e subjetivo, mais abrangente do que o planejado pela sua matriz curricular⁴³.

Nesse sentido, apesar da extensa carga horária dos cursos de Medicina, espera-se dos estudantes de Medicina, um comprometimento com atividades extracurriculares, garantidoras de uma formação mais humanística. Assim, os cursos de graduação em Medicina devem formar profissionais críticos e reflexivos, que possuam “além das competências no conhecimento, habilidades e atitudes eticamente corretas”⁴⁴.

Por derradeiro, o ensino transversal em direitos humanos no curso de medicina, designa ferramenta de ampliação da compreensão dos direitos, tanto dos pacientes quanto dos próprios profissionais da medicina, protegendo e fomentando os valores contidos em documentos de Direitos Humanos⁴⁵, garantindo a concretização da dignidade da pessoa humana ao inibir práticas profissionais antiéticas.

4 Considerações finais

O presente artigo realiza reflexões sobre a importância da educação em direitos humanos na formação dos profissionais da Medicina, revelando a importância da relação médico-paciente. Afirma a necessidade da interconexão

42 FELISBERTO, L.C.C. *et al.* O Caminho se Faz ao Caminhar: Novas Perspectivas da Educação Médica no Contexto da Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2020, vol. 44, n. Suppl 01, p. 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200422>. Acesso em: 21 jun. 2021.

43 COSTA, B.E.P. *et al.* Reflexões sobre a importância do currículo informal do estudante de medicina. **Scientia Medica**, 2012, v. 22, n. 3, p. 167. Disponível em: <https://repositorio.pucri.br/dspace/handle/10923/11636>. Acesso em: 20 jun. 2021.

44 *Ibid.*, p. 167.

45 SACARDO, D. P. *et al.* Direitos Humanos na formação profissional em medicina: processo de institucionalização de um eixo transversal. **Revista Brasileira de Bioética**, 2019, v. 14, p. 106. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbb.v14iedsup.26289>. Acesso em: 10 jun. 2021.

das disciplinas da Medicina e do ensino-aprendizado em Direitos Humanos, na formação desses profissionais, além da garantia da dignidade humana. A inserção de disciplinas dos Direitos Humanos na base da educação médica corrobora o exercício ético e humano do ofício da Medicina.

O desenvolvimento da pesquisa se valeu do método de revisão bibliográfica e documental, trazendo aos estudos periódicos qualificados, nacionais e estrangeiros, documentos e legislações, justificando a relevância dos temas refletidos, entre outros: educação em direitos humanos, prática médica, vulnerabilidades e dignidade da pessoa humana.

A matéria foi tratada por meio de 04 principais itens de pesquisa: contextualizou a problemática investigada na introdução, identificando, na sequência, situações contemporâneas sobre os direitos humanos e a prática da medicina, anotando alguns pontos relevantes sobre a defesa da educação em Direitos Humanos; trouxe notas relevantes sobre a educação em Direitos Humanos nos cursos de medicina, focando, antes do rol das referências finais, algumas considerações sobre a temática refletida.

As reflexões concluíram que os cursos, de maneira geral e de maneira específica, destinados à formação dos profissionais da Medicina – abarcando os profissionais da saúde, de maneira geral - devem preparar os docentes para deterem o conhecimento técnico necessário ao exercício da profissão e, também, o conhecimento necessário ao conhecimento crítico, reflexivo e plenamente humanizado, reafirmando a necessária aproximação dos Direitos Humanos às condutas dos profissionais envolvidos com a saúde, notadamente dos profissionais da Medicina.

Por derradeiro, os estudos mostraram que a concretização dessa formação é possível, por meio do ensino-aprendizado produzido a partir dos ensinamentos dos Direitos Humanos, o qual proporciona amplitude dos saberes e maior sensibilidade à compreensão das necessidades e carências humanas, facilitando e ampliando a compreensão sobre as desigualdades, principalmente as sociais. O profissional da Medicina deve ser capaz de considerar os fatores sociais incidentes sobre a realidade de cada paciente, considerado na sua individualidade, assim como deve ser capaz de constatar possíveis violações dos Direitos Humanos e fundamentais, buscando efetivar a dignidade da condição humana.

Referências

ALBUQUERQUE, Aline. Os direitos humanos na formação do profissional de medicina. **Revista De Medicina**, 2015, v. 94, n. 3, p. 169-178. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v94i3p169-178>. Acesso em: 19 jun. 2021.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COSTA, B.E.P. *et al.* Reflexões sobre a importância do currículo informal do estudante de medicina. **Scientia Medica**, 2012, v. 22, n. 3, p. 162-168. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11636>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COTTER, L. E. *et al.* Health and Human Rights Education in U.S. Schools of Medicine and Public Health: Current Status and Future Challenges. **Plos One**, 2009, v. 4, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004916>. Acesso em: 8 jun. 2021.

D'OLIVEIRA, A.F.P.L. *et al.* Obstáculos e facilitadores para o cuidado de mulheres em situação de violência doméstica na atenção primária em saúde: uma revisão sistemática. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 2020, v. 24, p. 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190164>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FELISBERTO, L.C.C. *et al.* O Caminho se Faz ao Caminhar: Novas Perspectivas da Educação Médica no Contexto da Pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2020, vol. 44, n. Suppl 01, p. 1-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200422>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RAIMONDI, Gustavo Antônio; MOREIRA, Claudio; BARROS, Nelson Filice de. Gêneros e sexualidades na educação médica: entre o currículo oculto e a integralidade do cuidado. **Saúde e Sociedade**, 2019, v. 28, n. 3, p. 198-209. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180722>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REGO, Sergio. A Educação Médica e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2010, v. 24, n. 4, p. 479-480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400001>. Acesso em: 20 jun. 2021

SACARDO, D. P. *et al.* Direitos Humanos na formação profissional em medicina: processo de institucionalização de um eixo transversal. **Revista Brasileira de Bioética**, 2019, v. 14, p. 106-107. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbb.v14iedsup.26289>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, 2015, v. 36, n. 131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pr8PWB6CsYsgwQYn8gYKczg/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNITED NATIONS. **Draft plan of action for the fourth phase (2020-2024)**

of the World Programme for Human Rights Education. 2019. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/36/PDF/G1922736.pdf?OpenElement>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: First Phase.** 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VILLAS BÔAS, Regina Vera.; LIMA, Andreia M. B. Rezende de. A judicialização da saúde, o respeito à vida e à dignidade da pessoa humana no contexto das políticas públicas nacionais. p. 33-72. ISSN 1518-7047. **Revista Direito & Paz.** Ano XVII, nº 32. (1º/ 2015). Lorena: Ed. Pablo Jiménez Serrano, 2015.

O HOLOCAUSTO COMO TEMA GERADOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Luzilete Falavinha Ramos

Mestranda em Educação no Programa Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba- Paraná. Professora Colaboradora no departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba.

Maurício Fagundes

Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e membro da Rede Freireana de Pesquisadores, Cátedra Paulo Freire Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo:

Este artigo se desenvolve na aproximação da história do Holocausto com a Educação em Direitos Humanos, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental I na cidade de Curitiba – Paraná – Brasil. Tem como metodologia a análise documental, privilegiando os relatórios escolares produzidos entre os anos de 2013 e 2019. O objetivo da investigação foi verificar como algumas professoras constroem práticas pedagógicas problematizadoras, pautadas no uso de temas geradores a partir de fragmentos da História do Holocausto. Fundamentada na concepção Freireana de superação da consciência ingênua para a consciência crítica, de modo geral, a pesquisa apresentou algumas ações pedagógicas que evidenciam o processo de construção de conhecimentos significativos, proporcionando aos educandos refletirem sobre suas próprias realidades, compreendê-las e nelas intervirem criticamente, gerando novos níveis de consciência ao ressignificarem a sua visão de mundo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Práticas pedagógicas; Temas geradores; Ensino fundamental I; História do holocausto.

Introdução

A possibilidade de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) como forma de promover a discussão e a reflexão da condição humana nos mais diversos contextos, tem seu ponto de partida na Conferência Mundial dos Di-

reitos Humanos em 1993 em Viena na Áustria. Na ocasião ficou estabelecido que a Educação Básica, a Educação Superior, a Formação de Servidores Públicos e a Formação da Segurança Pública e do Sistema de Justiça seriam os pontos de partida para a discussão da EDH nas diversas políticas.

No Brasil, um passo importante para a EDH foi a homologação do primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, como forma de atender a recomendação da Conferência de Viena. Em 2003, foi composto o Comitê Nacional de EDH que estabeleceu os cinco eixos que passariam a nortear essa educação: Educação e Mídia, Segurança Pública, Educação Não-Formal, Educação Básica e Educação Superior. Com a publicação da versão definitiva do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006 e com a criação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) consolida-se a implementação dessa educação, onde o Ministério da Educação foi o primeiro órgão do Estado a implementar as ações previstas no PNEDH para a Educação Básica e Superior.

No município de Curitiba, as primeiras ações da Secretaria de Educação no tocante a EDH iniciaram em 2005 motivadas pela Lei 10.639/03¹ e que deram origem a planos de formação continuada. Estes eram organizados por professores de História em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com o Projeto Cor da Cultura para os demais professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas é no ano de 2013 que a EDH ganha a dimensão da gestão escolar e passa a acontecer de maneira efetiva nas unidades escolares abrangendo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e resultando em relatórios anuais enviados a Secretaria Municipal de Educação (SME) contendo as atividades desenvolvidas no lócus escolar dentro da EDH.

Numa determinada escola pública do município (foco da nossa investigação) a proposta da EDH foi se consolidando aos poucos, conforme a comunidade escolar foi entendendo sua proposta. Os relatórios dessa escola demonstram que, num primeiro momento as práticas pedagógicas estavam pautadas na questão étnico-racial (Lei 11.654/08)² e que aconteciam de forma estereotipada e desvinculada dos conteúdos com foco em apresentações em datas comemorativas, como se a EDH fosse uma disciplina a parte. Conforme foram compreendendo a proposta da EDH as práticas pedagógicas foram abordando outros temas e que passaram a ser o ponto de partida para a construção de projetos que contemplavam os conteúdos curriculares e a transversalidade da EDH.

Neste artigo focaremos nossas análises no uso do tema holocausto como um dos temas geradores presentes nos relatórios da EDH desta unidade escolar e enviados à SME entre os anos de 2013 e 2019. A proposta é

1 Inclui no currículo do Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

2 Torna obrigatório a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira,

descrever como as professoras construíram práticas pedagógicas problematizadoras na perspectiva da EDH utilizando recortes da história do holocausto com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, este texto está organizado em um único bloco, apresentando a contextualização e o desenvolvimento dos trabalhos escolares com o tema Holocausto e a EDH, permeado por destaques e análises.

Os trabalhos com o tema Holocausto no lócus escolar

No ano de 2008, a cidade de Curitiba sediou a I Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, o Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER) da Universidade de São Paulo (USP) e da B'nai B'rith³. O evento teve como público alvo professores das unidades escolares municipais de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. As Jornadas aconteceram na cidade em outras três edições (2009, 2010 e 2014) e refletiram de alguma forma nas práticas pedagógicas das escolas participantes, já que ao final de cada evento havia um concurso de redação sobre o tema (exceto na edição da Jornada de 2014), o que exigia dos professores participantes desenvolverem um trabalho sobre o Holocausto com os estudantes a fim de subsidiá-los para a produção da redação.

Na escola, foco de nossa pesquisa, alguns registros apontam que desde 2009 foram desenvolvidas atividades com essa temática como propostas de um projeto piloto com alunos das séries iniciais que frequentavam uma turma de tempo ampliado, porém sem qualquer vínculo com a EDH. Mesmo diante desse histórico, a primeira prática pedagógica relacionada ao tema dentro da EDH só aparece no relatório de 2015.

A prática documentada teve como recorte a questão dos idosos durante o holocausto, buscando atender o eixo⁴ cidadania que traz o Direito do Idoso como foco de estudo. Aparecem como objetivos dessa prática a identificação das principais características da etapa da vida denominada velhice, a compreensão do modo como o idoso é visto em determinadas culturas e situações, a percepção de como o idoso é tratado na sociedade brasileira e observar as relações entre netos e avós destacando histórias de convivência entre ambos, num contexto local em que a maioria dos estudantes está sob a responsabilidade legal dos avós, pelos mais diversos motivos. Para o desenvol-

3 Criada há 174 anos (1843) e atuando em mais de 50 países, a B'nai B'rith (Filhos da Aliança) é uma organização não governamental internacional que trabalha em prol dos direitos humanos, do respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa e social

4 No intuito de orientar e favorecer a organização e sistematização dos trabalhos com a EDH, a Gerência da EDH da SME de Curitiba organizou uma lista com eixos a serem trabalhados: História e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10639/03), História e Cultura Indígena (Lei 11645/08, Relações de gênero (ODS 5), Cidadania (Direitos das Crianças e dos Adolescentes - ECA), Cidadania (Direitos dos Idosos - Estatuto do Idoso), Prevenção às violências (Lei 10.632/10 - Bullying), Prevenção às violências (Lei 11343/06 - Drogas), Pobreza e desigualdade social (ODS 1 e 10).

vimento dessa prática a professora se utilizou de imagens e relatos pessoais que narram a condição do idoso durante o holocausto no contexto familiar e também social da época. Também fez uso da literatura infantil que traz as relações entre avós e netos para discutir, nas rodas de conversa, a realidade dos próprios estudantes que estão sob a guarda dos avós, ou que passam boa parte do tempo sob os cuidados deles enquanto os pais vão ao trabalho. Foram trazidas para as rodas, também alguns aspectos relacionados ao Estatuto do Idoso, que possibilitaram a análise e a discussão da medida em quem esse estatuto se cruza com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, dentro do processo de aquisição da escrita, considerando que o trabalho se deu com estudantes em etapa de alfabetização, as produções e tentativas de escrita se deram dentro do contexto do tema trabalhado, no que Freire (1987) chama de “palavras geradoras” a fim de relacionar não só os fatos históricos com a realidade dos estudantes, mas também favorecer a compreensão social da escrita numa perspectiva de sentidos. Pensando nesses estudantes em fase de alfabetização e no tema que fomentou os diálogos e possibilidades de escrita rememoramos Freire quando afirma:

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (1967, p. 110).

Embora no relatório do ano de 2016, não haja nenhum registro sobre trabalhos relacionados com o tema holocausto, optamos por destacá-lo aqui devido ao uso de um tema gerador que fomentou todos os trabalhos da escola. Segundo o que se encontra descrito no documento, como forma de tornar mais significativo o aniversário de 40 anos da fundação da unidade escolar, o corpo docente optou por um tema único ao qual chamaram de “Ano Árabe”. A escolha do tema se deu pensando na origem síria do patrono vinculada ao novo processo migratórios da Síria para o Brasil, fomentado por uma crise humanitária desencadeada por conflitos civis naquele país e que estavam em evidência naquele ano. Conforme descrição contida no relatório:

Cabe ressaltar que estiveram contemplados neste projeto todos os componentes curriculares do ensino regular e integral, procurando envolver a escola como um todo nas questões sobre a cultura árabe, os processos migratórios, o contexto de guerra na Síria, a aplicabilidade da Declaração dos Direitos Humanos nesse contexto, a questão dos refugiados sírios no Brasil e em Curitiba, entre outros aspectos relevantes surgidos durante o desenvolvimento das atividades (2016, p. 3).

No relatório de 2017 encontramos uma consideração importante e que

mostra como o trabalho com a metodologia de tema gerador na escola no ano anterior (2016) proporcionou bons resultados e serviu de estímulo para o corpo docente eleger um novo tema gerador para o trabalho com EDH no ano seguinte:

Observando o êxito das atividades desenvolvidas e da participação efetiva da comunidade escolar e local, concordou-se com a manutenção de um tema gerador para o próximo ano (2017). Desta forma, o corpo docente, equipe pedagógica e administrativa elegeram como tema gerador para a Educação em Direitos Humanos as regiões do Brasil (2017, p. 3).

Na apresentação do documento encontramos uma subdivisão de temas que nortearam os trabalhos das turmas da escola onde cada etapa esteve responsável pelo estudo de uma região do país. O objetivo era analisar e discutir situações de infração dos Direitos Humanos e que aparecem com maior incidência na respectiva região de estudo. Assim, as cinco regiões brasileiras foram distribuídas do quinto ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os quintos anos ficaram com a região norte cujo eixo História e Cultura Indígena estaria contemplando nas discussões acerca das ameaças, conflitos e polêmicas relacionadas à população indígena da região, bem como o eixo cidadania contemplaria as questões relacionadas ao déficit do saneamento ambiental refletindo nas taxas de mortalidade infantil; o alto índice de analfabetismo na região, a poluição dos rios pelo mercúrio contaminando a população ribeirinha e a derrubada ilegal da madeira gerando conflitos e violência.

Os quartos anos focaram seus estudos na região Nordeste, onde o eixo História e Cultura Afro-Brasileira esteve contemplado pelas análises acerca da presença do maior número de descendentes de origem africana, fora da África, estar nessa região e da grande influência cultural. Também foram contemplados o eixo Cidadania nas discussões sobre a indústria da seca, sobre o alto índice de trabalho infantil e o pior índice de violência contra a mulher.

Os estudantes dos terceiros anos, da classe especial e da sala de recursos desenvolveram atividades relacionados ao eixo Cidadania observando aspectos da região Sudeste tais como: inchaço populacional, formação das favelas, doenças endêmicas devido a aglomeração e pobreza, processos migratórios relacionadas a chegada de nordestinos, imigrantes clandestinos como bolivianos e outros.

A região Oeste ficou a cargo dos segundos anos observando o eixo Pobreza e Desigualdades a partir do desenvolvimento de atividades que fomentassem a análise dos altos índices de desigualdades sociais causados pelo processo de modernização e a pobreza rural. O eixo Cidadania também esteve presente nas discussões dessas turmas a partir da constatação de que essa região é a que recebe a menor cobertura de programas de combate a exploração de menores se tornando líder nessa exploração.

A região Sul trouxe como discussão nos primeiros anos o eixo Identida-

de de Gênero observada a partir da presença de grupos neonazistas e, na educação infantil, o eixo Direitos Humanos da Pessoa Idosa por ser essa região a que concentra o maior número de idosos do país.

E aqui percebemos mais uma vez a presença do tema holocausto como ponto de partida para a reflexão de questões sociais locais. O relatório mostra que para desenvolver com os primeiros anos o estudo sobre grupos neonazistas e assim discutir todas as formas de preconceito e violência que pautam as ações desses grupos, as professoras partiram do que foi o nazismo no início do século XX e suas consequências. Assim encontramos a descrição de trabalhos envolvendo as Leis de Nuremberg⁵ para que os estudantes compreendessem o modo legal com que ações violentas a grupos minoritários foram realizadas. Segundo descrição das atividades realizadas, o objetivo foi trazer o tema preconceito e racismo a partir da ideia de superioridade racial difundida pelo ideal nazista e que segue presente nas ações violentas e conflituosas dos grupos neonazistas.

Nessa descrição fica evidente a EDH acontecendo de forma transversal onde toda a ação pedagógica e as discussões fomentadas não perderam de vista os conteúdos curriculares. Dessa forma na Geografia foi contemplado o conteúdo sobre família, escola e comunidade. Em História os direitos e responsabilidades que regem as relações entre crianças e diferentes grupos como familiares, escolares e comunitários. Na Língua Portuguesa as relações entre oralidade e escrita e na Matemática a coleta de dados e a leitura e construção de gráficos e tabelas.

As discussões acerca dos grupos neonazistas contribuíram para refletir junto com os estudantes as situações de preconceito na escola e na comunidade. Vemos claramente nas ações das professoras uma intencionalidade na escolha do tema a ser discutido e que corrobora com o pensamento freireano de que ao pensarem os estudantes como “corpos conscientes” não cabe mais apenas apresentar conteúdos como se estes pudessem ser “depositados” nos estudantes, mas ao contrário, deve-se problematizá-los de forma que os estu-

5 Duas leis distintas, aprovadas pela Alemanha nazista em setembro de 1935, são conhecidas coletivamente como “Leis de Nuremberg”: (a) a Lei de Cidadania do Reich e (b) a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã. Estas leis incorporavam muitas das teorias raciais que embasavam a ideologia nazista. Elas constituíram a estrutura legal para a perseguição sistemática dos judeus na Alemanha. De acordo com a Lei da Cidadania do Reich só pessoas de “sangue ou ascendência alemã” podiam ser cidadãos da Alemanha. Tal lei definia quem era ou não era alemão e quem era ou não era judeu, de acordo com o nazismo. Assim, definia como judias as pessoas com três ou mais avós nascidos na comunidade religiosa judaica, as pessoas que haviam se convertido do judaísmo para o cristianismo e também definia como judias as pessoas cujos pais ou avós haviam se convertido ao cristianismo. Esta lei retirou de todos eles a cidadania alemã e os privou dos mais básicos direitos humanos. A segunda Lei de Nuremberg, a Lei de Proteção do Sangue Alemão e da Honra Alemã, proibia o matrimônio entre judeus e não-judeus, e também criminalizava as relações sexuais entre aquelas pessoas. Tais relações eram rotuladas como “poluidoras da raça”. Milhares de pessoas acusadas como “poluidoras raciais” foram condenadas ou simplesmente desapareceram nos campos de concentração. Ver mais em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nuremberg-laws>

dantes percebam também sua relação com o mundo.

Outra proposta pedagógica descrita nesse documento e que apresenta o holocausto como ponto de partida está relacionada ao trabalho da professora de ensino religioso que traz para discussão a questão dos Justos entre as Nações⁶ a partir do estudo de Nicolas Winton. Conhecido como “Anjo de Auschwitz”, salvou 669 crianças judias do Holocausto. Partindo do termo “anjo”, a professora buscou nas linguagens sagradas o mito anjo nas mais diversas religiões relacionando com a obra de Djanira da Motta e Silva. Com o desenvolvimento dessa proposta pedagógica a professora objetivou para além do conteúdo curricular de sua disciplina, propiciar a discussão sobre ações solidárias de preservação à vida e o cuidado com a vida do outro numa contraposição da ideologia que motiva as ações de grupos neonazistas.

Numa referência a Adorno (1995) essa prática pedagógica nos faz pensar na escola que objetiva a desbarbarização da humanidade, ou o que Freire (1987) definiria como um movimento que propicia o ser mais, a humanização das pessoas. A humanização freireana está intimamente ligada a capacidade de captação, de entendimento e de leitura crítica acerca dos valores impostos por uma elite dominante, que transforma as pessoas em objetos que sofrem a ação e a ela se conformam. Nesta situação, “ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um *eu* que não lhe pertence” (FREIRE, 1967, p. 43). Sua humanização se construirá na medida em que transitar da condição de simples espectador, que aceita prescrições alheias, para se assumir como sujeito social e político de seu lugar, que compreendendo criticamente a organização do meio em que vive, mais poderá reagir e interferir “à violência dos que lhes pretendem impor silêncio” (IDEM, p. 49). Violência que desumaniza.

Em 2018 não há uma referência ao que seria um tema gerador que funcionasse como um norte na EDH, porém identificamos um trabalho realizado com os estudantes do quarto ano que parte da história de Anne Frank para discutir questões relacionadas ao eixo Relações de Gênero. Nas descrições feitas no documento, as professoras dessas turmas buscaram, a partir do estudo da vida e do cotidiano de Anne Frank, relatados no seu diário, compreender o protagonismo das mulheres durante o Holocausto seja nas redes de ajuda buscando esconder pessoas, seja nos guetos administrando a distribuição de alimentos, seja nos campos na execução de trabalhos. Desta forma discutiram a violência contra a mulher naquele momento e também nos dias de hoje, bem como o papel da mulher que é responsável pelos cuidados com a família, a mulher que lidera trabalhos onde a maioria dos trabalhadores são homens entre outros aspectos que envolvem os mais diversos tipos de violência e preconceito contra a mulher na atualidade. Segundo descrição, essa

6 Prêmio instituído pelo Yad Vashem, como reconhecimento a todos os não judeus que, durante a 2ª Guerra Mundial, arriscaram suas vidas, liberdade ou posição para salvar judeus perseguidos pelo regime nazista. As principais formas de ajuda oferecidas pelos Justos entre as Nações eram o ocultamento dos judeus em seus lares ou em suas propriedades, falsificação de documentos e identidades, traslado clandestino e assistência para a fuga e o resgate de crianças.

proposta pedagógica procurou abarcar alguns dos conteúdos curriculares previstos em Geografia, História e Língua Portuguesa.

No relatório do mesmo ano também encontramos uma proposta que partiu da perseguição aos judeus durante o holocausto para discutir questões relacionadas ao *Bullying*. Observando aspectos como a diversidade judaica, a intolerância religiosa, o desrespeito aos usos e costumes dos judeus durante o holocausto, os estudantes do segundo ano refletiram sobre o convívio com o outro e sobre o respeito ao outro. As descrições relatam o desenvolvimento de atividades que permitiram aos estudantes trocarem informações sobre aspectos diversos que estão presentes na cultura familiar de cada um e cada uma, considerando que suas experiências históricas, sociais, políticas e culturais incidem diretamente no seu modo de ser, agir e se relacionar com o outro. Paulo Freire alerta que uma das atividades mais importante da prática educativa consiste em:

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” do “não eu”, ou do tu que me faz assumir a radicalidade de meu eu (1986, p. 18-19).

A citação acima nos remete ao necessário exercício pedagógico da problematização de nosso papel social e político no meio em que vivemos. Porém, aprender tem a dimensão do “assumir-se” e de perceber que nossa constituição se dá no diálogo com as outras pessoas em situação de existência. As experiências vividas no Holocausto e que são retomadas para problematizar os Direitos Humanos, desafiam os estudantes a construírem ações e reflexões na direção de uma sociedade mais justa. Sociedade justa e democrática, que lute contra qualquer tipo de violência, seja física, simbólica, política, racista, sexista, contra as classes sociais oprimidas. Compreendendo que a luta pela paz “não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções concretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época” (FREIRE, 2000, p. 60).

O último relatório analisado foi o de 2019, que ao contrário dos anteriores, assumiu uma característica de formulário com número definido de caracteres o que de alguma forma restringiu o detalhamento das atividades desenvolvidas. Assim como em 2018, não houve um tema gerador utilizado para orientar o trabalho de toda a unidade, mas cada turma elegeu um tema para desenvolver as propostas pedagógicas dentro da EDH. Dentro dos relatos encontramos uma que envolveu diversas turmas de etapas diferentes e que partiu do tema infância no holocausto para trabalhar o eixo Prevenção às

Violências e Cidadania (Direitos da Criança e do Adolescente).

De acordo com a descrição contida no relatório essa foi uma proposta pedagógica que propiciou um intercâmbio entre esta unidade escolar e uma escola na cidade de Haifa, em Israel, com o intuito de debater a questão do trabalho infantil nessas duas realidades. Refletindo com os estudantes sobre a separação entre as crianças e suas famílias durante o holocausto, sua adoção por famílias estranhas, troca de nomes judaicos por nomes cristãos e o trabalho realizado por crianças dentro dos guetos como forma de salvaguardar a vida e de se alimentar, as professoras envolvidas intencionaram discutir a questão do trabalho infantil nos dias de hoje, a violência sofrida por crianças e as leis de proteção à criança e ao adolescente. Proporcionando um diálogo interdisciplinar entre as disciplinas de Arte, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, as professoras das turmas agregaram também o uso da Língua Inglesa como forma de estabelecer contato entre os alunos da escola com os alunos israelenses. Essa foi uma proposta pedagógica que rompeu os muros da escola não só pelo intercâmbio estabelecido, mas porque permitiu aos estudantes envolvidos levarem suas impressões, reflexões e considerações sobre o tema trabalhado para eventos como a Bienal de Artes do Município e a Olimpíada de Filosofia promovida pela UFPR, num diálogo com outros estudantes e público diverso.

Nessa prática identificamos o que Adorno (2012) define como “a produção de uma consciência verdadeira”, onde as ações não intencionam modelar pessoas e nem meramente transmitir conhecimentos, mas promover nos estudantes a percepção de que ao conhecer sobre o passado podem compreender e agir no seu próprio presente.

Ainda podemos entender esse processo pedagógico, desenvolvido a partir do eixo Prevenção às Violências e Cidadania, por meio da obra de Freire (1967, p. 15) quando defende que uma “pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa a abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e de violência”. Ou seja, se recoloca a leitura de realidade como conteúdo que dialoga com o sistematizado, compondo o processo formativo e ao mesmo tempo lhe dando sentido e elementos para conscientização.

Para Borries (2018) a história só é aprendida de forma eficaz se novas perspectivas podem ser ligadas às antigas, se os fatos estiverem conectados com as emoções sejam elas positivas ou negativas e, por fim, se a história estudada for relevante para a vida dos sujeitos. O que se viu descrito sobre as práticas que utilizaram o holocausto como tema gerador foi a prova de que essa temática pode ser um vasto para se discutir questões relacionadas aos Direitos Humanos de forma que elas façam eco na vida e no contexto dos estudantes.

Considerações finais

A negação aos Direitos Humanos, configurados neste texto, por meio do tema gerador Holocausto, faz uma aproximação histórica do passado e presente, recolocando a importância da necessária vigilância, pois, freireanamente, vivemos em uma sociedade em trânsito, configurado por movimentos de avanços e de recuos na configuração de valores, expressos de um lado por uma “sociedade-objeto”, fechada, autoritária, sem diálogo e, portanto, sem liberdade; de outro lado a busca permanente de uma sociedade democrática, marcada por valores de respeito e de liberdade.

Quando nos pensamos no Ensino da História do Holocausto, normalmente nos voltamos para o fato como conteúdo destinado às séries finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio por consideramos ser este um conteúdo “pesado” para os estudantes mais novos. No entanto, o que observamos ao nos debruçarmos sobre a leitura e análise dos relatórios da EDH produzido por uma escola pública da cidade de Curitiba é que o holocausto pode estar presente nas discussões sobre Direitos Humanos também nas séries iniciais.

O que se verificou é que um grupo de professoras, ao se depararem com a obrigatoriedade de uma educação em Direitos Humanos foi procurando formas de torná-la significativa primeiramente para si e depois para seus alunos, onde o trabalho de fato propiciasse uma reflexão sobre questões presentes no cotidiano de cada uma e cada um. A flexibilidade de uma proposta que permite a inclusão dos mais diversos temas para facilitar a EDH, permitiu que as professoras optassem por recortes do holocausto como ponto de partida para discutirem a violência de gênero, a questão do idoso e da infância, o *bullying* entre outros aspectos que ainda hoje infringem os Direitos Humanos.

Ao decidirem se apropriar desse assunto e torná-lo um tema gerador para suas práticas, essas professoras se comprometeram com a pesquisa constante que lhes permitiu fazer o recorte necessário da história de forma a atender as demandas de seus estudantes tornando esse ensino significativo. Desenvolvendo propostas pedagógicas de caráter inter e transdisciplinar essas educadoras afirmaram que o Holocausto pode servir como um ponto de partida para se refletir sobre o tempo presente e os contextos locais, históricos, sociais, culturais e políticos dos estudantes. O que se viu descrito nos relatórios foram práticas pedagógicas problematizadoras que propiciaram aos estudantes um movimento na direção do ser mais, compreendendo-se como seres históricos e compreendendo também que a “a história é sobre todos os grupos sociais e sobre homens e mulheres, meninos e meninas e inclui todo mundo, agora e no passado” (Cooper, 2012, p. 60).

Para além do registro de atividades, os relatórios também serviram para que pudéssemos perceber como a EDH foi se consolidando na unidade escolar dentro do recorte temporal estabelecido. Verificamos que sua transversalidade foi se naturalizando à medida que as professoras foram compreendendo

a verdadeira finalidade dessa educação “como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social”. (Brasil, 2012).

Com isso queremos dizer que se num primeiro momento essa educação foi entendida como uma imposição da mantenedora e foi realizada totalmente descontextualizada sem atribuir qualquer significado ao seu desenvolvimento, porém, com o passar dos anos ela foi tomando forma e importância. E a presença do holocausto como um dos temas geradores dessas práticas é prova dessa mudança de percepção. Ao se proporem a trabalhar com um tema que não está presente na grade curricular das séries iniciais, essas professoras promoveram uma mudança de paradigmas na EDH da unidade escolar onde atuam demonstrando que o Holocausto pode ser um campo fértil tanto para chamar a atenção dos estudantes para as consequências da intolerância e do desrespeito ao outro, como para despertar a empatia e a alteridade e assim abrir caminho para uma EDH eficaz e com grande significado, construindo valores de liberdade e de respeito, os quais são fundantes de uma sociedade democrática.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 3ª reimpressão, simplificada. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi.. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CARNEIRO, M.L.T. **Histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre o ensino da história do Holocausto** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: luzifal@yahoo.com.br. 23 de dezembro de 2020. Informação verbal.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2013**. Curitiba, 2013.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2015**. Curitiba, 2015.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2016**. Curitiba, 2016.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2017**. Curitiba, 2017.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2018**. Curitiba, 2018.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ISSA NACLI. **Relatório de Educação em Direitos Humanos 2019**. Curitiba, 2019.

CURITIBA. **Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/referencial-da-educacao-integral-em-tempo-ampliado/11704> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PARANÁ, **Deliberação N.º 04/06**, de 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2021.

PORTO ALEGRE. **Concurso de redação abordará o tema Os Justos entre as Nações**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=172848&CONCURSO+DE+REDACAO+ABORDARA+O+-TEMA+OS+JUSTOS+ENTRE+AS+NACOES Acesso em: 15 de novembro de 2021.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Holocaust Encyclopedia: Holocaust**. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust> Acesso em: 15 de novembro de 2021.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: INDICADORES E PERSPECTIVAS

Luiza Gava Andréza

Acadêmica do curso de direito da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim.
luizagavaandreza04@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1665-4650>

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

Pós-Doutoranda em Ciência da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra; Professora da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim. deuceny@fdci.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-4461-6814>

Resumo:

Em 2015, o governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Lei complementar nº 799 criou o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em Turno Único, alterado em 2019, pela Lei Complementar nº 928 que traçou as diretrizes para seu funcionamento. Mesmo com a regulamentação da meta 6 do Plano Nacional de Educação, os indicadores apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para a Educação em Tempo Integral apontam uma redução no número de matrículas nos últimos cinco anos, no Brasil. Assim, o objetivo é revisitar o Programa em execução destaca as perspectivas da Educação Integral no Estado e sua relevância para a formação cidadã. Por meio de pesquisa documental, faz-se um estudo em relação às matrículas de Educação Integral e os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das quatro escolas que implantaram o Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, para verificar o impacto dos resultados no sucesso escolar.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Indicadores; Resultados.

Introdução

No ano de 2015, o governo do estado do Espírito Santo desenvolveu, por meio da Lei Complementar nº 799, o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em turno único, também chamado de Escola Viva. Em 2019, o Programa passou por alterações por meio da Lei Complementar nº 928,

que passou a traçar novos objetivos em relação à política de funcionamento. A partir Lei nº 928/2019 novas diretrizes foram definidas, cujas mudanças visam atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que dispõe sobre o compromisso dos gestores públicos em ofertar a educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, para atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica.

Nessa prospecção, a iniciativa do governo espiritosantense em implementar a proposta de Educação em Tempo Integral (ETI) na rede estadual de ensino, primeiramente na etapa do Ensino Médio, objetiva atender um preceito legal e melhorar os índices de aprendizagens dos estudantes. O Programa inicial é fruto de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), apresenta metodologia própria, denominado Escola da Escolha, tendo suas ações focadas no projeto de vida dos estudantes, onde são trabalhadas as dimensões pessoal, social e produtiva, problematizando as múltiplas dimensões que integram suas identidades, permitindo que eles possam projetar e refletir sobre seus sonhos e as possibilidades de concretizá-los. O ciclo de vida do projeto envolve três fases: Sobrevivência, no ano de implantação, Crescimento na segunda fase e Sustentabilidade na terceira fase.

No presente estudo selecionamos as quatro escolas estaduais que implantaram o Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. Essas escolas encontram-se em fases diferentes, com destaque para a CEEFMTI Francisco Coelho Ávila Junior, pioneira, e que, portanto, já vivenciou todas as fases.

Os dados apresentados resultam da análise documental dos indicadores publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), referentes à evolução das matrículas de Educação Integral no Brasil e no Estado do Espírito Santo e também acerca dos resultados que foram conquistados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nessas quatro escolas. Ao registrar a evolução das matrículas e do IDEB, discutimos e fizemos uma reflexão sobre a importância dada à mensuração dos resultados e a necessidade de um olhar mais crítico e reflexivo para além desses dados, considerando a vultuosidade do Programa.

O direito fundamental e social à educação

O direito à educação, como leciona Soares (2010), é positivado em todas as constituições brasileiras, desde a Constituição Imperial de 1824, até a Constituição Republicana de 1988. Nesse ínterim, ao considerarmos a Carta Constitucional de 1988, temos em seu texto o estabelecimento de um título exclusivo para os direitos e garantias fundamentais. Dentro do título II está contido o capítulo segundo, inaugurado pelo artigo sexto e positiva a educação como um direito social, mas acima de tudo fundamental ao desenvolvimento intelectual e cidadão do indivíduo.

Além de ser consagrado dentro dessa prerrogativa de garantia fundamental, a Constituição, mais à frente, estabelece um rol de artigos que contemplam os aspectos que são necessários para concretizar o acesso à educação. De tal modo, o artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e também da família, a sociedade, por sua vez, deve promover, colaborar e incentivar as iniciativas educacionais. Ainda em acordo com o dispositivo constitucional, é mister destacar que o direito de acesso à educação tem como principal objetivo o desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho (BRASIL, 2016).

Em sequência, ao consultarmos o artigo 206 da Constituição Federal, é possível elencar os princípios norteadores da promoção educacional e que devem ser observados em qualquer outra legislação atinente ao direito à educação. Sendo assim, a ministração do ensino se dará pelos seguintes fundamentos: a) condições igualitárias de acesso e permanência no ambiente escolar; b) liberdade de aprendizado e divulgação do pensamento; c) pluralidade de ideias e a coexistência de instituições escolares públicas e privadas; d) gratuidade do ensino público; e) valorização dos professores e demais profissionais que atuam na área educacional; f) gestão democrático do ensino e também a garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2016).

Por conseguinte, no que concerne ao artigo 211 da constituinte brasileira, ainda é possível observar a distribuição de competência em relação ao investimento e promoção da educação por parte dos estados e municípios que compõem a federação brasileira. Assim, o parágrafo segundo do artigo mencionado anteriormente, elenca o ensino fundamental e a educação infantil como campo de atuação prioritário do Município. Já o parágrafo terceiro, por sua vez, delega aos Estados e ao Distrito Federal a competência de atuar e promover a educação em seu nível fundamental e médio (BRASIL, 2016).

Dentro dessa abordagem, é de fundamental relevância destacar que o direito à educação também está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse contexto, o artigo vinte e seis do documento estabelece que todos possuem direito de acesso à educação gratuita, pelo menos em graus elementares e fundamentais. Ainda nessa discussão, a declaração ainda positiva que a experiência educacional há de ser orientada para o desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades e garantias individuais fundamentais (ONU, 1948). Em síntese, o que se percebe é que a educação, a nível mundial, é declarada e interpretada como um direito humano e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

A política de implementação da escola no programa de educação em tempo integral

Desde a década de 1930, com o Movimento da Escola Nova, que os princípios filosóficos sobre educação são associados a discursos e lutas por uma escola pública que permita o desenvolvimento integral do estudante e que a educação seja um compromisso firmado por todos. Esta perspectiva educacional colaborou para a diversidade de formas de administrar e pensar o tempo e o espaço escolar e também para a construção dos pressupostos teóricos que fundamentaram o engrandecimento da Educação Integral no Brasil.

Em consonância, com o passar dos anos e com o aperfeiçoamento da legislação brasileira, o direito à educação passou a ser discutido com mais veemência e, como consequência, a educação integral também passou a ser mais trabalhada. Nessa prospecção, diversas leis como, a Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/1990; a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/1996, artigos 34 e 87; os Planos Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 e Lei 13005/14, meta 6, e o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – FUNDEB- Lei nº 11.494/2007, tem fundamentado legalmente os Programas de Educação em Tempo Integral implementados no Brasil.

De tal modo, o Programa de Educação em Tempo Integral, criado no ano de 2015, foi inserido no rol de Projetos Estruturantes do Governo do Estado do Espírito Santo com prioridade de execução no período de 2015-2018. Dentro dessa discussão, é de grande valia ressaltar que essa política pública educacional está alinhada com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030. Nesse ínterim, o programa tem avançado em termos de políticas de Governo para o campo do debate das políticas públicas relacionadas ao Estado. Seu principal público-alvo são os jovens estudantes, pois visa viabilizar oportunidades para que eles aprendam e desenvolvam o conhecimento necessário para elaboração de projetos de vida, fato que transpassa a simples carga horária no currículo (SEDU, 2019).

Apresentação dos dados relacionados ao número de alunos e escolas em jornada de Educação em Tempo Integral (ETI) no estado do Espírito Santo

Conforme dito anteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) que está em vigor possui diretrizes, metas e estratégias que, em tese, devem ser alcançadas até o ano de 2024, para o desenvolvimento da Educação, no Brasil, principalmente no que tange a Educação em Tempo Integral. Desse modo, para evidenciar a evolução da implementação do Programa de Educação em Tempo Integral, respaldado na meta 6 do PNE, apresentamos alguns indicadores relacionados ao estado do Espírito Santo para melhor visualiza-

ção do desenvolvimento dessa política educacional.

Nesse sentido, pelos dados evidenciados pela Tabela 01, podemos acompanhar o histórico do número de matrículas do Programa da Educação em Tempo Integral (ETI) no Estado do Espírito Santo e perceber uma queda nos últimos anos, com uma pequena ascensão no ano de 2020. Esta realidade também é expressa na rede estadual e federal. Tendo em vista o cenário da rede de educação estadual, ao compararmos o quantitativo do ano de 2012 com o correspondente ao ano de 2020, é possível perceber uma queda de 35.625 estudantes no número total de alunos matriculados em programas de Educação Integral.

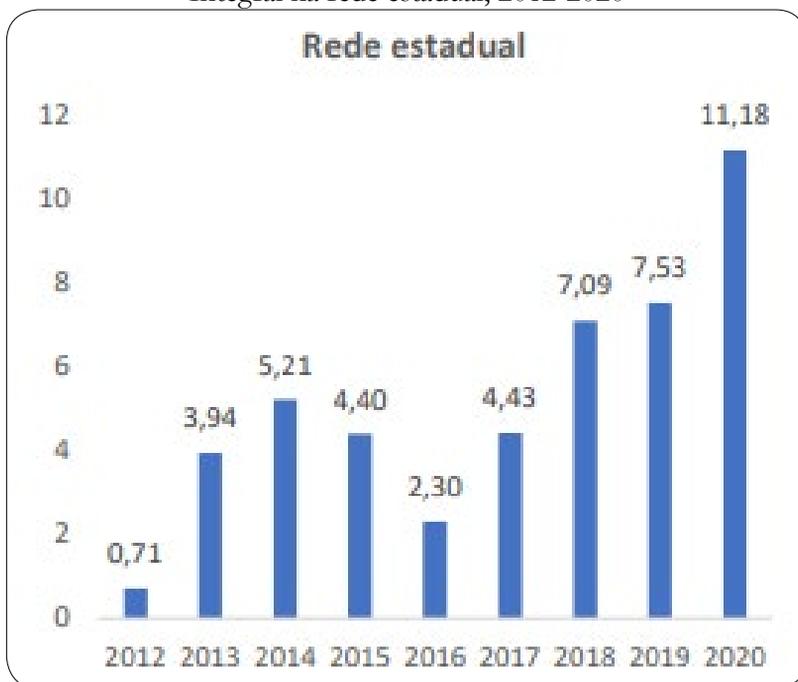
Tabela 01: Número de alunos do público alvo da ETI por rede de ensino no Espírito Santo 2012-2020

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Federal	5.913	6.077	6.166	6.671	7.492	7.912	8.340	8.558	8.943
Estadual	234.728	230.280	225.470	219.675	215.073	209.465	200.779	198.230	199.103
Municipal	482.900	485.593	486.373	483.317	486.393	488.006	491.497	495.266	498.486
Total	723.541	721.950	718.009	709.663	708.958	705.383	700.616	702.054	706.532

Fonte: IJSN (2021)

Importante destacar que durante os anos de 2012 a 2020, em decorrência dos Programas de Educação Integral implantado no Estado do Espírito Santo, houve um crescimento progressivo no número de alunos inseridos no contexto de jornada de Escola em Tempo Integral, conforme podemos perceber no gráfico 01 apresentado a seguir.

Gráfico 01 - Alunos público alvo em jornada de Educação em Tempo Integral na rede estadual, 2012-2020



Fonte: ISJN (2021)

Com a implantação desses Programas, houve uma expansão de 10,47% de alunos atendidos. Porém, é importante destacar que mesmo com o pico, que ocorre no ano de 2020 com 11,18%, ainda há uma certa distância no que tange ao cumprimento dos 25% de estudantes que devem estar em jornada de ETI, como previsto pela meta nº 6 do Plano Nacional de Ensino.

O ano de 2016 é marcado por uma queda significativa nas matrículas. A paralisação do Programa Mais Educação em 2015 e a pouca adesão ao Novo Programa Mais Educação influenciou este resultado. Isto motivou os gestores públicos a implantarem Escolas de Tempo Integral, nomeadamente porque é preciso cumprir a regulamentação, os preceitos expressos na meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), referentes ao percentual mínimo de oferta de educação integral nas escolas para atender o mínimo de 25% de alunos da rede pública. E no Estado do Espírito Santo esta realidade não foi diferente.

O percentual de matrículas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB:

Dentro desse estudo, em relação a Educação em Tempo Integral é relevante falarmos acerca do percentual de matrículas e de sua evolução, tanto a

nível nacional, quanto em nível estadual. Dessa maneira, na busca de elucidar os dados relacionados à educação integral, apresentamos o quadro 01 para mostrar a progressão dos indicadores de matrículas no Brasil e nas cinco regiões brasileiras. Nessa perspectiva, o quadro abaixo é dividido entre os segmentos de educação infantil e fundamental.

Assim, ao olharmos atentamente para o cenário brasileiro é possível constatar que entre os anos de 2010 e 2017 houve uma progressão de 5% nos indicadores de matrículas referentes à educação infantil, em relação ao ensino fundamental, durante o mesmo espaço temporal analisado, houve um crescimento de 10% em relação aos alunos matriculados na Educação em Tempo Integral.

Quadro 01 - Porcentagem de matrículas na Educação em Tempo Integral

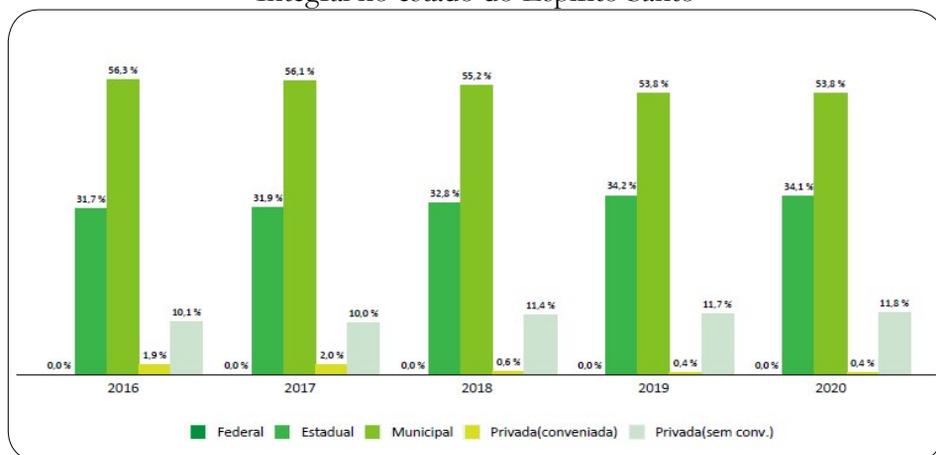
Região Geográfica/ Etapa de ensino	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
	2010	2017	2010	2017
Brasil	25%	30%	4%	14%
Norte	6%	7%	4%	13%
Nordeste	9%	13%	3%	22%
Sudeste	33%	38%	5%	11%
Sul	51%	50%	5%	9%
Centro-Oeste	28%	29%	5%	10%

Fonte: Moehlecke (2018)

Nesse caminho, ao observar os dados referentes a região sudeste apresentados no quadro 1, destacamos que entre 2010 e 2017 o número de matrículas aumentou em 5% na educação infantil. Já em relação à educação fundamental, durante o mesmo recorte temporal, aumenta 6% em relação aos seus indicadores de alunos matriculados na jornada educacional de tempo integral. Desse modo, percebemos que na região sudeste há um crescimento dos indicadores que se concentram preponderantemente nas matrículas de ensino fundamental em jornada integral.

Já no Estado do Espírito Santo, é possível verificarmos a evolução do percentual de matrículas relacionadas à Educação em Tempo Integral na rede estadual, municipal, federal e privada de ensino, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Nesse prisma, ao estudarmos as taxas relacionadas a ETI em nível estadual, constata-se que entre os anos de 2016 e 2020 houve um crescimento de apenas 2,4% no número de registros condizentes a matrícula, como mostra o gráfico 02 a seguir:

Gráfico 02 - Percentual de matrícula relacionadas a Educação em Tempo Integral no estado do Espírito Santo



Fonte: INEP (2021)

De tal modo, no ano de 2016 a rede estadual possui um percentual de 31,7% de matrículas. Já em 2017 houve um aumento de 0,2%, o que resulta em 31,9% de alunos inscritos dentro da modalidade de Educação em Tempo Integral. No ano subsequente, 2018, nota-se que há um aumento de 0,9% em relação ao ano anterior - 2017, assim o ano é finalizado com 32,8% dos estudantes do ensino médio matriculados no sistema ETI. Em 2019 tem-se a melhor taxa do gráfico, neste ano a rede estadual atinge 34,2% de matrículas e logo em 2020 o que se verifica é uma queda para 34,1% de alunos matriculados na modalidade educacional tratada.

Porém, ao relacionarmos as taxas de matrículas referentes ao programa de Educação em Tempo Integral com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, constata-se que, mesmo com a pouca evolução nas taxas de alunos matriculados, é percebido um resultado satisfatório no que tange ao IDEB. Nesse prisma, pelos índices evidenciados pelo quadro 02 inframencionado, é possível perceber um avanço do IDEB nos anos iniciais, superando a meta projetada da Rede Estadual de Ensino. Já nos anos finais, é possível notar essa superação entre IDEB observado e meta projetada somente nos anos de 2007 e 2009. Nos períodos subsequentes é constatado que o índice observado não alcança a meta planejada. Contudo, mesmo com essa queda observada nos anos finais, é importante dizer que não há uma discrepância significativa entre IDEB observado e meta projetada.

Quadro 02 - IDEB da Rede Estadual de Ensino no período de Implantação do PMTE

Data Base	Anos iniciais		Anos finais	
	IDEB Observado	Meta Projetada	IDEB Observado	Meta Projetada
2005	3,7	-	3,5	-
2007	4,1	3,8	3,6	3,6
2009	5,0	4,1	3,8	3,7
2011	5,0	4,5	3,7	4,0
2013	5,3	4,8	4,0	4,4
2015	5,5	5,1	4,0	4,8
2017	5,9	5,4	4,4	5,0
2019	6,1	5,7	4,8	5,3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2020)

Ao considerarmos a realidade de Cachoeiro de Itapemirim, cidade localizada no sul do estado do Espírito Santo, focamos nosso estudo em quatro escolas da rede estadual que já vêm desenvolvendo o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral e que estão em diferentes fases da implantação do Programa. Nestas escolas é possível perceber uma evolução nos resultados do IDEB, conforme podemos os indicadores representados no Quadro 3 a seguir

Quadro 03 - IDEB das quatro escolas estaduais adeptas ao Programa de ETI localizadas em Cachoeiro de Itapemirim

Escolas	2015		2017		2019	
	Projetado	Observado	Projetado	Observado	Projetado	Observado
CEEFMTI Francisco Coelho Avila Junior	4,4	3,2	4,6	5,5	4,9	5,6
CEEMTI Liceu Muniz Freire	4,1	4,2	4,4	5,0	4,7	**
EEEFM Agostinho Simonato e	4,9	**	5,1	4,7	5,4	4,8
EEEFM Prof. Claudionor Ribeiro	**	**	**	4,1	4,3	4,5

Fonte: INEP 2021

Nesse contexto, ao observarmos o quadro 3 acima apresentado, é possível perceber que a primeira escola que recebeu o programa de ETI, CEEFM-TI Francisco Coelho Avila Junior, obteve um progresso no IDEB observado. Desse modo, no ano de 2015, o índice observado esteve abaixo do projetado, isso ocorre pelo fato de ser o primeiro ano de estabelecimento da Educação em Tempo Integral na escola. Porém, em 2017 já é constatado uma superação entre o IDEB projetado (4,6) e o IDEB observado (5,5). Tal progresso tam-

bém é certificado em 2019, assim o índice que era projetado para 4,9 pontos é superado pelo índice observado que resultou 5,6 pontos.

Em relação às outras três escolas estudadas, observa-se que a CEEMTI Liceu Muniz Freire tem superado os índices projetados entre 2015 até 2017. Já em relação à escola EEEFM Agostinho Simonato, nota-se que os percentuais observados estão um pouco abaixo do IDEB projetado. A EEEFM Prof. Claudionor Ribeiro, por sua vez, demonstra, em 2019, uma superação em relação ao índice projetado.

Considerações finais

O direito à educação dentro da história constitucional brasileira é assegurado, ainda que formalmente, desde a primeira constituição outorgada em 1822, desde então, todas as outras cartas constitucionais sustentam essa garantia educacional. Dentro dessa perspectiva, tal prerrogativa também está positivada na Constituição Federal de 1988 como um direito de todos, sendo fundamental para a formação intelectual e cidadã do indivíduo. Nessa premissa, além de ser uma garantia de todos, a educação é um dever do Estado e da Família e a sociedade, por sua vez, deve promover programas que sirvam de incentivo para as iniciativas educacionais. Desse modo, a própria Constituição estabelece os princípios a serem perseguidos para a materialização do direito à educação no seio social.

Além desse assentamento constitucional, é de grande importância citar que o direito à educação é classificado como um direito humano, pois está expressamente descrito no artigo vinte e seis da Declaração Universal de Direitos Humanos. Nesse ínterim, todos possuem o direito de acesso gratuito aos ambientes educacionais, pelo menos em seus níveis elementares e fundamentais. Além de toda essa previsão, a declaração também enfatiza que a experiência educacional deve orientar-se para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades individuais.

Dentro de todo esse estudo direcionado a essa garantia educacional, percebeu-se que, ao longo das últimas décadas, os programas relativos à Educação em Tempo Integral vem sendo discutidos e consolidados, principalmente como uma forma de assegurar a educação para todos. Nesse cenário, a realidade educacional do estado do Espírito Santo não foi diferente, pois com a Lei Complementar nº 799 de 2015 foi implementado o Programa de Educação em Tempo Integral. Assim, com a finalidade de atender a meta 6 relativa ao Plano Nacional de Educação, em 2019, a Lei Complementar nº 928 trouxe as mudanças necessárias para que sejam alcançadas as diretrizes previstas legalmente.

Em sequência, essa iniciativa do governo do Espírito Santo em relação a implementar a proposta de Educação em tempo integral na rede estadual de ensino, primeiramente nas etapas referentes ao ensino médio, destinam-se a

atender o mandamento legal e promover melhorias no que tange aos índices medidores de aprendizagem dos estudantes.

Assim, na presente comunicação foram selecionadas quatro escolas da rede estadual que implantaram o programa e estão localizadas no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. Apesar de compor o mesmo programa, as instituições analisadas se encontram em diferentes fases de implementação do projeto, sendo que o maior destaque foi para a CEEFMTI Francisco Coelho Avila Júnior, que já vivenciou todas as fases de implementação e adaptação, e conseqüentemente tem apresentado grandes resultados relacionados ao IDEB.

Para a concretização do estudo foram apresentados dados resultados da análise documental dos indicadores publicados tanto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Jones dos Santos Neves. Por meio dessas estatísticas, percebeu-se que mesmo com a baixa evolução no percentual de matrículas de Educação Integral no Brasil e no Estado do Espírito Santo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas quatro escolas analisadas apresentaram um resultado satisfatório.

Por fim, a mensuração destes resultados dão indicativos da vultuosidade do Programa. A Lei nº 13.005/2014, que trata acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), traz em seu texto metas e estratégias educacionais que devem ser consolidadas entre os entes federados, de acordo com seu campo de atuação. Nesse contexto, mais que o propósito atender um preceito legal e a busca por resultados imediatos nos índices de aprendizagens dos estudantes é preciso se trabalhar tanto no âmbito de políticas públicas educacionais de forma que as práticas avaliativas visem apreciar tanto o crescimento pessoal quanto a integração e a consciência social.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº928, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Vitória: Governo do Estado [2019]. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Lei complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado

“Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Vitória: Governo do Estado [2015]. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

IJSN. **Educação em tempo integral: meta 6 do Plano Nacional de Educação**. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves. 2021. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/5904>. Acesso em: 10 out. 2021.

INEP. **Resumo técnico do estado do Espírito Santo: censo da educação básica 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_espirito_santo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. v. 22, dez. 2018. p. 1297-1312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12013>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.SEDU. **Escola de Tempo Integral**. 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/escola-viva>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SOARES, Dilmanoel de Araújo. O direito fundamental à educação e a teoria do não retrocesso social. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 47, n. 186, p. 291-301. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198687/000888837.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=En%2D%20tre%20as%20primeiras%2C%20pode,VI%2C%20e%20artigo%203o%2C%20inciso>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MEIO A PANDEMIA NO BRASIL: RESGATANDO A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Silmar Leila dos Santos

Universidade Federal do ABC (UFABC, Santo André, Brasil). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo apresentar o trabalho de formação continuada de professores da rede pública do município de São Paulo, capital do estado de São Paulo (Brasil), desenvolvido durante o ano de 2020 que, devido à pandemia de Covid-19, necessitou ser adaptada para o modo remoto (via internet). Esta formação teve o intuito de promover uma educação antirracista e reflexões sobre o racismo estrutural existente e persistente na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, subsidiar os docentes para adequações pedagógicas que considerassem a especificidade das turmas atendidas e também a disciplina a ser ministrada, pois a escola onde esses professores lecionam atende estudantes da educação básica, mais precisamente do ensino fundamental, do primeiro ao nono ano. A principal referência bibliográfica foi a do resgate das obras literárias de Carolina Maria de Jesus: *Diário de Bitita* e *Quarto de Despejo*, tendo a Educação em Direitos Humanos como a linha mestra desta formação.

Palavras-chave: Formação docente; Educação em Direitos Humanos; Carolina Maria de Jesus; Educação antirracista.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar o trabalho de formação continuada de professores da rede pública do município de São Paulo, capital do estado de São Paulo (Brasil), desenvolvido durante o ano de 2020 que, devido à pandemia de coronavírus (Covid-19), necessitou ser adaptada para o modo remoto (via internet). Esta formação tinha o intuito de promover uma educação antirracista e reflexões sobre o racismo estrutural existente e persistente na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, subsidiar os docentes

para adequações pedagógicas que considerassem a especificidade das turmas atendidas e também a disciplina a ser ministrada, pois a escola onde esses professores lecionam atende estudantes da educação básica, mais precisamente do ensino fundamental, do primeiro ao nono ano. A escola em questão atende alunos e alunas de região periférica da cidade e possui entre suas características o distanciamento geográfico do centro da cidade, a ausência de equipamentos públicos e/ou mesmo pertencentes à iniciativa privada para a promoção de lazer e cultura como museus, cinemas, quadra poliesportiva. Parte significativa das famílias desses estudantes, por terem estabelecido suas moradias em área de ocupação, não têm acesso à água encanada e rede de esgoto, ruas pavimentadas e disponibilidade de transporte público. Além disso, registrou-se que a maioria dos alunos e alunas desta Unidade Escolar se autodeclarou como pretos ou pardos, em pesquisa realizada pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME), durante o ano de 2018. A principal referência bibliográfica foi a do resgate das obras literárias de Carolina Maria de Jesus: *Diário de Bitita* e *Quarto de Despejo*. Tal formação teve como base a leitura crítica dessas obras, atrelada a análises sociológicas, educacionais, de resgate histórico e atividades individuais e em grupo, que colocavam em debate questões referentes ao feminismo negro; a valorização do cabelo afro; as religiões de matriz africana; a representação (ou a ausência) das manifestações culturais no cotidiano brasileiro; dentre outras questões que pudessem promover formação continuada de qualidade. Tendo a Educação em Direitos Humanos como a linha mestra desta formação, buscou-se relacionar questões étnico-raciais também com a questão de gênero como forma de relacionar o racismo estrutural ao machismo, à misoginia e à homofobia.

Ano de 2020 e a chegada do Covid-19 ao Brasil

O ano de 2020 sem dúvida ficará marcado na história da humanidade como sendo o ano da pandemia de Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que ataca o sistema respiratório e que causou mais de 5 milhões de mortes em todo o mundo, até o mês de novembro de 2021.

No Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado de mesmo nome, a primeira vítima de Covid-19 foi uma mulher negra, empregada doméstica que enfrentava mais de 120 quilômetros para chegar ao seu local de trabalho, uma vez que sua residência fica em região denominada como periférica, o que significa, dentre outras características, que se localiza distante, geograficamente, dos centros urbanos. Essa mulher foi infectada em seu local de trabalho, uma vez que seus empregadores testaram positivo para Covid-19. Seu falecimento ocorreu em 17 de março de 2020.

No que se refere ao sistema educacional, cada estado da federação brasileira, passou a promover ações de combate à contaminação em massa da Covid-19. Na cidade de São Paulo, mais especificamente, identificamos que a Secretaria Municipal de Ensino (SME) emitiu em 19 de março de 2020, a

Instrução Normativa de nº 13, que suspendeu as aulas presenciais em todas as unidades escolares e previu a implantação do denominado ensino remoto, que veio a se concretizar por meio de uma plataforma digital denominada *Google Sala de Aula*. No entanto, para efeito do recorte deste artigo, não faremos referências a esta plataforma, mas sim, às atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica de uma escola localizada na periferia da cidade de São Paulo, que visou à formação dos professores também de maneira remota (via internet), uma vez que não era possível a realização de encontros presenciais, a partir da Instrução Normativa citada anteriormente.

Características da escola Raul Pompéia

Localizada na região noroeste da cidade de São Paulo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Raul Pompéia foi inaugurada no ano de 1988 e, no ano de 2020 atendia, aproximadamente, mil alunos em dois turnos diurnos e também no período noturno, em 12 salas de aula. O atendimento diário ofertado a essa comunidade escolar se deu por cerca de sessenta docentes, sendo que quarenta e seis destes professores realizavam formação continuada de oito horas-aula semanais.

A formação continuada desses professores foi estabelecida desde o ano de 1992, quando da aprovação legal do Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo e garante aos professores que lecionam vinte e cinco horas-aula semanais, que tenham essa formação de oito horas-aula, de forma remunerada.

No entanto, retomada a informação de que a partir de março de 2020, devido à pandemia de Covid-19, não era mais possível que esse período de formação se concretizasse de maneira presencial, se fazendo necessário que a equipe de coordenação pedagógica da escola (da qual eu fazia parte) buscasse alternativas para a continuidade de uma formação de qualidade aos docentes, mesmo que de maneira remota.

Para tanto, optou-se por realizar tal formação considerando a realidade da escola no que se refere à clientela atendida. Clientela esta caracterizada, pelos dados apresentados pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME) e que foram obtidos por meio de formulário encaminhado às famílias quando da aplicação da Prova São Paulo¹, edição 2018. Segundo esses dados, a escola encontra-se em região com características de alta vulnerabilidade social, onde 40% dessas famílias vive com até R\$ 1.000,00 mensais; 24% alegou não ter acesso à rede de tratamento de água e esgoto; 60% não possui veículo próprio e também não possui computador.

Localizamos ainda, no Mapa da Desigualdade Social na cidade de São Paulo (2019)² que, no que se refere à questão da moradia, na região onde

1 Tal Prova é denominada como Prova São Paulo e é aplicada anualmente a todos os estudantes do 3º ao 9º ano, do ensino fundamental, juntamente com um questionário com questões socioeconômicas e de identidade étnica.

2 Disponível em <https://www.nossasao paulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/>

está localizada a EMEF Raul Pompéia, 17,7% da habitação é caracterizada como sendo de favelas. Na questão relacionada à rede de saúde, identificamos que há uma Unidade Básica de Saúde (UBS) no bairro que atende a uma grande região, o que caracteriza um longo tempo de espera por parte dos moradores, para conseguir um atendimento médico da clínica geral ou mesmo em outras especialidades, como também se identifica no Mapa da Desigualdade (2019) que revela que o tempo médio de espera, para atendimento médico na região, é de 40 dias. E, no que se refere a equipamentos de cultura e lazer, a região não disponibiliza nenhum parque público, espaço cultural, biblioteca ou outro espaço reservado ao desenvolvimento cultural e de lazer.

No que se refere à questão de identidade étnica da clientela da EMEF Raul Pompéia, segundo a auto declaração dos discentes e seus familiares, realizada em questionário distribuído pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME), durante a semana de aplicação de prova externa (Prova São Paulo) a todos os estudantes, o registro de que, em média, 25% dos alunos da escola são brancos; 10% se autodeclararam pretos; 48% se autodeclararam pardos; 7% se autodeclararam amarelos; 5% indígenas e 5% não responderam à questão.

Diante dessas informações conclui-se que a EMEF Raul Pompéia está localizada numa região periférica; com alto índice de vulnerabilidade; com pouca infraestrutura e com uma clientela, predominantemente, afrodescendente.

Tal constatação trouxe a nós, equipe pedagógica, um importante desafio: proporcionar uma formação de qualidade aos docentes dessa unidade escolar, mesmo que de maneira remota. Sendo assim, desenvolvemos o projeto de formação continuada de professores, denominado *Direitos Humanos com foco na temática étnico-racial: um olhar especial sobre a produção cultural e científica das mulheres negras* que se desenvolveu entre os meses de abril e dezembro de 2020, de maneira remota (via internet) e que objetivou resgatar a riqueza da cultura afro-brasileira e relacionar questões étnico-raciais com questões de gênero, abrangendo também um importante debate sobre o racismo estrutural, machismo, misoginia e homofobia.

O desenvolvimento do projeto de formação

Creio que seja importante registrar que o fato de optarmos por uma formação continuada de professores em plena pandemia deu-se, além das características da região onde está localizada a escola e de sua clientela, também pelo fato de que, historicamente, a população negra no Brasil, sempre foi negligenciada, a começar pelo triste registro histórico de que a escravidão negra perdurou oficialmente até o ano de 1888 e que, mesmo com o fim da escravidão legal, o que temos registrado é uma triste história arraigada em preconceitos e discriminação racial.

Em artigo publicado por Nisida e Cavalcante (2021), após análise de-

Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em 05/03/2020.

talhada de dados referentes aos óbitos de Covid-19 na cidade de São Paulo, descrevem que

os dados sobre óbitos por Covid-19 apontam para uma maior mortalidade de pessoas negras, mostrando que a pandemia opera como mais um fator agravante na reprodução das desigualdades e das condições sociais impostas à população negra (p. 151).

O resgate da vida e obra de Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, poetisa e compositora negra que viveu entre os anos de 1914 e 1977. De origem pobre e, como muitas outras mulheres com suas características de vida, foi vítima de preconceito, racismo e, dentre as misérias que a pobreza lhe proporcionou, vivenciou o que é a fome. Viveu na favela do Canindé, na cidade de São Paulo, como catadora de material reciclado para ganhar a vida e sustentar seus três filhos. Em vida, teve quatro obras publicadas, sendo a mais conhecida delas: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), obra que já foi traduzida para treze idiomas. Posteriormente teve mais seis obras publicadas, dentre elas, o também famoso: *Diário de Bitita* (1977). Contudo, Carolina Maria de Jesus, mesmo diante de tanto sucesso, não deixou de sofrer preconceito e discriminação, mesmo depois de seus escritos se tornarem famosos. Exemplo disso é a capa da *Revista O Cruzeiro* de 12 de agosto de 1961, onde a escritora Carolina Maria de Jesus aparece ao lado de outras escritoras famosas em um evento em São Paulo, porém, seu nome sequer é citado na manchete, onde se lê: **“Literatura não tem cor. A loura Rosângela Maldonado (Chamas do desejo e Tormentos do passado) com a escritora favelada de Quarto de despejo”**.

Assim, diante da proposta de formação pensada para a equipe docente da EMEF Raul Pompéia, identificamos que o resgate da obra de Carolina Maria de Jesus seria ideal para se problematizar a realidade em que nossos alunos e alunas estavam inseridos(as), sendo considerada como primordial a leitura de *Diário de Bitita* e *Quarto de despejo*, respectivamente.

Concomitantemente a estas leituras, a proposta de formação também previa uma análise mais ampla e aprofundada no que se refere à Educação em Direitos Humanos, onde os artigos da Declaração dos Direitos Humanos foram resgatados por meio do documentário *Seja Mais*, produzido pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e dirigido por Soraia Costa (2017) e, posteriormente, utilizamos da análise de textos e/ou vídeos, dentre eles os de Kabengele Munanga (2015); Marco Antônio Rodrigues Barbosa (2007) Lília Schwarcz e Flavio (2018); Silmara Cardoso de Lima Silva (2019); Portal Geledés - Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria (2016).

A dinâmica da formação remota

Não há dúvidas que a formação docente de forma remota foi um dos

grandes desafios apresentados tanto para a equipe pedagógica, como para os docentes que participavam desta formação, uma vez que a qualidade da internet brasileira ainda deixa muito a desejar e os equipamentos tecnológicos de muitos dos docentes envolvidos se resumia ao uso de um celular smarthphone. Porém, mesmo diante desses desafios, a organização proposta foi de que toda semana a equipe pedagógica encaminharia um e-mail com as instruções de formação relacionadas às 8 horas semanais. Iniciava-se sempre com a indicação de uma leitura ou parte da leitura de uma das obras de Carolina Maria de Jesus, sendo em seguida, encaminhada uma atividade de análise, reflexão ou mesmo de intervenção, para que o grupo de professores pudesse realizar uma constante relação entre as referências bibliográficas e a realidade vivenciada pelos alunos e alunas a serem atendidos na escola. Abaixo segue exemplo de tal dinâmica:

- Entre os dias 11 e 13 de maio de 2020, os três grupos de formação docente da EMEF Raul Pompéia receberam orientações para que assistissem ao vídeo *A Educação das Relações Étnico-Raciais* (2016), do Prof. Oswaldo Oliveira Santos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PWsQ-6Yelrfg>.

- Em seguida, solicitou-se que esses grupos de professores debatessem entre si, para posteriormente, responderem as seguintes questões:

1. Não há dúvida de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são um marco para a educação étnico-racial no Brasil. Relate em que momento, você teve contato com essa legislação, em sua vida profissional e se já realizou algum curso referente a essa legislação;
2. Dos três momentos históricos, citados por Oswaldo de Oliveira Santos Junior, como marco da luta antiescravista, você teria interesse em aprofundar em seus estudos? Justifique sua resposta.
3. Considerando sua disciplina ou turma, você acredita que tem (ou teria) alguma dificuldade em tratar de assuntos étnico-raciais no desenvolvimento de suas aulas? Justifique sua resposta.
4. 13 de maio foi uma data comemorativa, por décadas, na história do Brasil. No entanto, a nova formação étnico racial mais recente, questiona tal representação. Qual seu posicionamento diante dessa orientação? Pode se dizer que há relação com o 19 de abril? Justifique sua resposta.
5. Em sua vivência pessoal, você já sofreu ou presenciou alguém sofrer preconceito racial? Em caso afirmativo, relate esta experiência, descrevendo qual foi sua reação, no momento. E se fosse hoje, agiria da mesma maneira?

Algumas considerações possíveis

O presente artigo teve por objetivo apresentar, mesmo que sucintamen-

te, uma proposta de formação docente desenvolvida em plena pandemia de Covid-19, no Brasil, durante o ano de 2020. Faz-se necessário lembrar que tal formação teve que ser adaptada a uma triste realidade de pandemia, onde milhões de pessoas foram infectadas e mais de 613 mil brasileiros perderam suas vidas (referência: nov./2021).

Contudo, acredito que a formação docente, pautada na educação em Direitos Humanos, nunca se fez tão necessária como neste período pandêmico no Brasil, onde além da pandemia, a população brasileira também passou a enfrentar a ausência de políticas públicas que fossem capazes de proteger sua população mais vulnerável, seja no que se refere às questões socioeconômicas, seja no enfrentamento da doença, por meio de uma política pública séria. Ao invés disso, o que essa população recebeu foi, por muito tempo, desinformação, divulgação de notícias falsas (fake news), sendo a pior delas, a de que existiam remédios que seriam eficientes na prevenção da contaminação da Covid-19. Uma falácia total que causou incontáveis perdas!

No que se refere à educação propriamente dita, é importante registrar que as escolas brasileiras, durante todo esse período pandêmico, nunca estiveram fechadas, e que o desenvolvimento de atividades remotas aos alunos e alunas de todo o país, fez com que docentes se desdobrassem como nunca, para tentar suprir, mesmo que mínimamente, o distanciamento imposto pela Covid-19. Distanciamento este que, em incontáveis famílias de todo o país, significou a ausência de refeição a crianças, jovens e, até mesmo adultos (alunos e alunas dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, realizado no período noturno), uma vez que essa clientela, por vezes, além de buscar por formação escolar, busca nas escolas a garantia de uma alimentação balanceada e saudável, durante os dias letivos.

A formação continuada oferecida aos docentes da EMEF Raul Pompéia visou, portanto, dar subsídios mínimos para uma reflexão sobre: - as questões que envolvem a realidade das regiões periféricas, diante da situação de vulnerabilidade social de muitas famílias; - a ausência do poder público nessa região e a importância de uma formação pedagógica engajada também no que se refere às questões de cunho político, pois as tomadas de decisão e de investimentos públicos necessitam desenvolver esse debate; - o resgate da vida e da obra de uma mulher que viveu e que deixou registrado em seus escritos a realidade de ser mulher, negra e periférica no Brasil; - uma importante e saudável relação interpessoal entre esses profissionais em formação que, mesmo que de maneira remota, mantinham o contato com a realidade da escola e com seus pares, sendo possível inclusive, compartilhar em seu respectivo grupo de formação, alguns momentos de angústia e insegurança que esta pandemia impôs à todos nós que conseguimos sobreviver aos momentos de maior criticidade.

Para encerrar este artigo, deixo registrado ainda o quanto a simples frase: “fique em casa”, foi motivo de dor e sofrimento para as pessoas em situação de rua da cidade de São Paulo. Segundo publicação de Daniel Mello,

no site Agência Brasil em 15 de outubro de 2021, o Censo da População em Situação de Rua, lançado em janeiro de 2020, a partir de dados coletados em 2019: “havia 24,3 mil pessoas sem teto na cidade de São Paulo. A maioria era negra (69,3%) e 85% eram homens”.

Segue-se ainda, excerto de um dos registros de reflexão apresentados pelos docentes em formação na EMEF Raul Pompéia, durante o ano de 2020 que, parafraseando Carolina Maria de Jesus, descreveram:

Já adentrando duas décadas no século XXI, concluímos que grande parte das mazelas enfrentadas pela população da favela do Canindé, conforme relatos de Carolina Maria de Jesus seguem exatamente fiéis ou adaptadas ao contexto atual de alguma forma. E a pandemia causada pelo SARS-COV-2 só evidencia e amplia os sinais perenes de desigualdade em nossa cidade e país, levando ainda mais sofrimento aos historicamente esquecidos em um “quarto de despejo”.

Referências

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/ Rosa. Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Documentário Seja Mais. Direção: Soraia O. Costa. Universidade Federal do ABC. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QzsOuOtgIeo>. Acesso em 10/10/2021.

GOMES, Flavio e SCHWARCZ, Lilia. **O passado presente: os sentidos da escavidão.** 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DGo7j2-dd_A. Acesso em 10/05/2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Editora Ática, 1960.

Rede Nossa São Paulo: **Mapa da Desigualdade Social 2019.** Disponível em https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em 05/03/2020.

MELO, Maria Luisa de. Primeira vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon. **Agência Brasil.** Publicado em 19/03/2020. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>. Acesso em 01/10/2021.

MELLO, Daniel. São Paulo tem mais de 66 mil pessoas que vivem em situação de rua. **Agência Brasil.** Publicado em 15/10/2021. Disponível em <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/sao-paulo-tem-mais-de-66-mil-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua>. Acesso em 01/11/2021.

MUNANGA, Kabengele **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31,

dez. 2015.

NISIDA, Vitor C. e CAVALCANTE Lara A. Racismo e impacto da Covid-19 na população da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Dir. Urbanístico – RBDU** – Belo Horizonte, ano 6, p. 151- 172, jan.-jun. 2020. Biblioteca Instituto Pólis. Disponível em <https://polis.org.br/publicacoes/racismo-e-impactos-da-covid-19-na-populacao-da-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em 05/10/2021.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa nº 13, de 19/03/2020**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020>.

SÃO PAULO (Município). **Projeto Político Pedagógico EMEF Raul Pompéia**: ano 2020.

SILVA, Silmara Cardoso de Lima. O mito da democracia racial (capítulo). **Formação docente para a implementação da lei 10.639/03: concepções em curso na Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação de mestrado: Unifesp, Guarulhos (SP), p. 53-58, 2019.

Portal Geledés - **Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria**. 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>. Acesso em 10/05/2020.

Vídeo A Educação das Relações Étnico-Raciais, do Prof. Oswaldo Oliveira Santos, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PWsQ6Yelrfg>. Acesso em 05/03/2020.

EL DERECHO A LA PRÁCTICA DEPORTIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Raimundo Castaño Calle

Profesor Titular/ Área de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva/Facultad de Educación/Universidad Pontificia de Salamanca/España

Fernando González Alonso

Profesor Encargado de Cátedra/Áreas de Educación en Valores, Didáctica General y Organización de Centros/ Facultad de Educación/Universidad Pontificia de Salamanca/España

Resumen:

Durante años se ha prestado atención creciente al papel del deporte en la promoción de la inclusión social y los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. El artículo 30(5) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de estas personas a participar en la actividad física y el deporte en igualdad de condiciones con los demás. El artículo 1(3) de la Carta Internacional de la educación física, la actividad física y el deporte (2015) establece que se han de ofrecer posibilidades inclusivas, adaptadas y seguras de participar en la educación física, la actividad física y el deporte a todos los seres humanos, comprendidas las personas con discapacidad, las cuales enfrentan barreras para participar en actividades físicas y deportivas, incluidos entornos físicos inaccesibles, barreras de actitud, la falta de equipo adecuado, apoyo, conocimiento específico de la discapacidad, información accesible y la probabilidad de costos adicionales.

Palabras clave: Actividad física y deportiva; Personas con discapacidad; Derechos humanos; Inclusión social; Salud.

Introducción

El artículo 30 (5) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad pide a los Estados miembros que permitan la participación de las personas con discapacidad en la actividad física y el deporte en igualdad de condiciones que las demás personas, incluso protegiéndolos contra la discriminación y desmantelando las desigualdades estructurales en el acceso y financiación, en particular para garantizar la inclusión de niños con discapaci-

dad y mujeres y niñas con discapacidad. La práctica deportiva, bien realizada, es beneficiosa para la salud física y psicológica de cualquier persona, también de aquellas con alguna discapacidad. Existen estudios que relacionan el deporte con la estabilidad emocional, el funcionamiento intelectual, la memoria o la autoestima (Asis, 2018). La práctica deportiva proporciona ventajas físicas y psicológicas, siendo importante en la prevención y el tratamiento de los desequilibrios psicológicos. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación física debe adaptar los contenidos de la misma con el fin de que todas las personas, en todos los momentos de su vida, tengan la posibilidad de participar en manifestaciones de movimiento adaptando los contenidos de la misma y, sólo en casos evidentes de imposibilidad o riesgo, suprimir alguno de ellos. Es decir, que “las personas con discapacidad tienen derecho a practicar actividades deportivas en igualdad de condiciones con las demás personas” (Comisión Europea, 2011, 6), contribuyendo con ello a una sociedad más inclusiva y justa. Si se quiere trabajar la inclusión con personas con discapacidad y lograr un desarrollo integral, no se puede dejar de lado el deporte y la actividad física, pues con ello se conseguirá aumentar la calidad de vida de la persona a la vez que se trabaja el concepto de inclusión social. La actividad física y deportiva se convierte en una herramienta para potenciar un nivel de desarrollo físico, psicológico, social y personal buscando alcanzar un mayor nivel óptimo con un carácter global. Esta vía puede servir para trabajar la inclusión en personas con discapacidad y conseguir la participación de este colectivo en cualquier tipo de actividad que se implemente en nuestra sociedad (López, 2019).

La Carta Internacional de la educación física, la actividad física y el deporte (2015) reconoce que la diversidad cultural de la educación física, la actividad física y el deporte pertenece al patrimonio inmaterial de la humanidad y comprende el juego físico, el esparcimiento, la danza, así como los deportes y juegos organizados, informales, competitivos, tradicionales e indígenas. Así mismo, el artículo 1 (3) establece que se han de ofrecer posibilidades inclusivas, adaptadas y seguras de participar en la educación física, la actividad física y el deporte a todos los seres humanos, comprendidos los niños de edad preescolar, las personas de edad, las personas con discapacidad y los pueblos indígenas. Las personas con discapacidad se encuentran con barreras para participar en actividades físicas y deportes, incluidos entornos físicos inaccesibles, barreras de actitud, falta de equipo adecuado, escaso apoyo, desconocimiento específico de la discapacidad, información inaccesible y la probabilidad de costos adicionales. Como consecuencia tienen más probabilidades de estar físicamente inactivas y tener peores resultados de salud.

Marco conceptual en materia de derechos, deporte y discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), de-

fine el concepto de discapacidad como un término general que engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. Las deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una pérdida; las limitaciones de la actividad son dificultades que una persona pueden tener en el desempeño/realización de actividades, y las restricciones de la participación son problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (factores ambientales).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, de las Naciones Unidas en el 2006 recoge en su preámbulo, apartado e), que *“la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

A efectos de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE, 2013), se entiende por discapacidad aquella *“situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

Así mismo, la mencionada Ley General, hace referencia al concepto de inclusión social entendido como el *“principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás”*.

Tal y como afirma el artículo 1 en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”*.

Los derechos humanos en el deporte hacen referencia a un mandato genérico que abarca una serie de derechos relacionados entre sí.

Los defensores del deporte y de la actividad física de todo el mundo han luchado para hacer que el deporte sea más accesible, humano y justo, bajo la bandera de los derechos humanos. Todas las personas deberían tener la energía, la salud, el tiempo y la oportunidad de tomar parte en actividades físicas y deportivas. Esta premisa ha sido el origen de cambios significativos en todo el mundo y a todos los niveles del deporte, por lo que se refiere a accesibilidad, igualdad, inclusión y oportunidades de participación (Kidd, 2004).

A los efectos de la Carta Europea del Deporte del año 2021 (Consejo COLEF, 2021), “deporte” significa todas las formas de actividad física que, a través de la participación informal u organizada, tienen como objetivo mantener o mejorar la condición física y el bienestar mental, formar relaciones

sociales u obtener resultados en competición en todos los niveles.

El artículo 10.1. de la mencionada Carta Europea del Deporte señala que *“el acceso al deporte para todos se considera un derecho fundamental. Todos los seres humanos tienen el derecho inalienable de acceder al deporte en un entorno seguro, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, esencial para su desarrollo personal e instrumental en el ejercicio de los derechos a la salud, a la educación, a la cultura y a la participación en la vida de la comunidad. Así mismo, el artículo 10.3.c) establece que ha de asegurarse de que haya oportunidades específicas para que jóvenes, incluidos niños y niñas en edad preescolar, personas mayores y personas con discapacidad disfruten de programas educativos y deportivos adaptados a sus necesidades.*

Siguiendo a Asis (2018), en el ámbito de la discapacidad y el deporte es posible hacer referencia a tres tipos de prácticas: el deporte convencional, el deporte adaptado y el deporte inclusivo.

Por deporte convencional entiende la práctica deportiva realizada por personas sin discapacidad.

El deporte adaptado puede definirse como la práctica deportiva realizada por personas con discapacidad. Habitualmente esta práctica toma como referencia modalidades deportivas idénticas al deporte convencional, que sólo se diferencian por las personas y, en ocasiones, por los instrumentos y/o instalaciones que utilizan, aunque en ocasiones, las reglas de la modalidad se alteran para dar cabida a las personas con discapacidad.

El deporte inclusivo se emplea para identificar la práctica deportiva realizada conjuntamente por personas con y sin discapacidad (si bien el deporte inclusivo va más allá de las situaciones de discapacidad). Esta práctica deportiva puede ser muy variada, aunque normalmente se realiza desde modalidades deportivas adaptadas o singulares.

Estas prácticas y modalidades ayudan a acercar a las personas con discapacidad al deporte y, por tanto, no sólo sirven para mejorar la salud sino también para satisfacer un derecho., además de favorecer los valores que acompañan al deporte y, en lo referido a las personas con discapacidad, constituyen también instrumentos de lucha contra la discriminación.

El consejo de la Unión Europea y los representantes de los gobiernos de los estados miembros (Diario Oficial de la Unión Europea, 2019) consideran que las actividades deportivas pueden estar específicamente concebidas para personas con discapacidades o bien adaptarse de modo que permitan el acceso de dichas personas, con independencia del tipo de discapacidad (física, intelectual o sensorial) que sufran. Hay deportes para personas con discapacidad que pueden practicarse en ciertas condiciones junto con personas sin discapacidad, lo que demuestra que el deporte es, por naturaleza, inclusivo. La utilidad del deporte para la inclusión social no admite duda.

Marco normativo general en materia de derechos, deporte y discapacidad

Todos los miembros de la sociedad tienen derecho a gozar de oportunidades para la práctica del deporte y de la actividad física. Este derecho recibe el apoyo de las leyes, la política y las declaraciones nacionales e internacionales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) proclama numerosos derechos, entre los encuentran los derechos al tiempo libre y a un adecuado nivel de salud, educación y cultura. Los consiguientes estatutos y convenciones también apoyan el deporte y la educación, la salud y el tiempo libre implicados en él.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) advierte que “el acceso al deporte y a la educación física no sólo beneficia directamente a los niños con discapacidad, sino que también les ayuda a fortalecer su posición en la comunidad a través de la participación equitativa en actividades valoradas por la sociedad”.

El Estatuto Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978) declara que la educación física y el deporte constituyen un derecho fundamental para todos y que son esenciales para la educación a lo largo de toda la vida.

La Convención Internacional para los Derechos de la Infancia (1990) reafirma el derecho de todo niño a la educación, el tiempo libre, el juego y las actividades culturales.

El artículo 1º de la Carta Europea para el Deporte, de 1992, establece que “el deporte es un importante factor del desarrollo humano” y que “todos los jóvenes deberían tener la oportunidad de recibir educación física y de adquirir las técnicas básicas del deporte.” Esta Carta pretende garantizar a todos los ciudadanos la posibilidad de practicar deporte y actividades físicas de tiempo libre en un ambiente seguro y sano (Artículo 1, 1b).

El consejo de la Unión Europea y los representantes de los gobiernos de los estados miembros, invitan a la Comisión Europea (Diario Oficial de la Unión Europea, 2019):

- 1) A que siga incluyendo el deporte en las acciones clave venideras destinadas a apoyar futuras políticas relacionadas con la discapacidad.
- 2) A que, en cuestiones de deporte, se incluya en el debate las políticas y medidas de la UE que atienden a las necesidades de las personas con discapacidad y promueva la participación de dichas personas y de las organizaciones que las representan.
- 3) Dar proyección pública a las ciudades que facilitan el acceso de las personas con discapacidad a las instalaciones deportivas.
- 4) Integrar la cuestión del deporte para las personas con discapacidad entre los diversos temas relacionados con el deporte que se tratan a

escala de la UE, como la carrera profesional dual de los atletas o las actividades físicas beneficiosas para la salud.

Por otra parte, en base al artículo 30(5) de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en el que se reconoce el derecho de estas personas a participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados parte han de adoptar medidas para alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles. Del mismo modo, los Estados parte han de asegurar que las personas con discapacidad:

- 1) Tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados.
- 2) Tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas.
- 3) Tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.
- 4) Que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.

La Conferencia General de la UNESCO (noviembre, 2015) proclama que la Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte se pone al servicio del desarrollo humano e insta a todos y en especial a los gobiernos, las organizaciones intergubernamentales, las organizaciones deportivas, las entidades no gubernamentales, los círculos empresariales, los medios de comunicación, los educadores, los investigadores, los profesionales y los voluntarios del deporte, los participantes y su personal de apoyo, los árbitros, las familias, así como los espectadores, a adherirse a esta Carta y difundirla a fin de que sus principios puedan convertirse en realidad para todos los seres humanos.

El artículo 1.1. de la Carta internacional destaca que *todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna, ya esté esta basada en criterios étnicos, el sexo, la orientación sexual, el idioma, la religión, la opinión política o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o cualquier otro factor.*

En su artículo 1.3 se señala que *se han de ofrecer posibilidades inclusivas, adaptadas y seguras de participar en la educación física, la actividad física y el deporte a todos los*

seres humanos, comprendidos los niños de edad preescolar, las personas de edad, las personas con discapacidad y los pueblos indígenas.

Por otra parte, en el marco español y en el preámbulo de la Ley 10/1990 del Deporte (BOE de 15 de octubre) al referirse a los contenidos que deben contribuir a desarrollar los objetivos señalados, se establece que es preciso afirmar que la Ley es un texto que regula el deporte, y que menciona en los principios generales el tratamiento reconocido a la educación física. Ésta forma parte de la educación integral de la persona y, por lo tanto, como parte sustancial del sistema educativo, deben ser las leyes y la normativa de carácter educativo, las que regulen, sin discriminación ni marginalidad, dicha materia.

Deporte Inclusivo. programa para promover la práctica deportiva de personas con discapacidad en España

El desarrollo del programa de Deporte Inclusivo (Consejo Superior de Deportes, 2019) (en adelante CSD) se crea con el fin de garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, buscando poner en marcha nuevas políticas deportivas bajo el respaldo de las administraciones y de la empresa privada.

El Plan de actuación del programa, liderado por el CSD en coordinación con el resto de administraciones y agentes implicados, se materializa en la puesta en marcha de diversos proyectos que buscan la igualdad de oportunidades para todas las personas en el ámbito de la práctica deportiva y la difusión y promoción del deporte inclusivo.

Siguiendo con las indicaciones ofrecidas por el CSD (2019), el objetivo general del programa es desarrollar iniciativas relacionadas con el fomento de la actividad deportiva que promuevan la inclusión y la integración en el deporte, poniendo especial interés en las personas con discapacidad. Los objetivos específicos y vías de desarrollo del proyecto que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica del programa Deporte Inclusivo son:

1. Promocionar la práctica de la actividad deportiva entre las personas con discapacidad, de manera inclusiva y en un marco próximo a su entorno escolar, social y familiar. Para ello se desarrollan acciones de promoción tanto en la escuela como en las federaciones deportivas y clubes.
2. Comunicar y sensibilizar sobre la práctica deportiva inclusiva tanto en la sociedad como en el propio sistema deportivo. Para tal fin se proponen campañas de sensibilización y visibilización del deporte y la actividad física inclusiva en los diferentes medios de comunicación; acciones cuyo objetivo sea la difusión de los éxitos del deporte para personas con discapacidad; programas en los que participen personalidades de diferentes ámbitos sociales. Todo aquello que no se promociona o no se ve, no existe.
3. Mejorar la formación y especialización en deporte y discapacidad de

los responsables de la Educación Física y el deporte a través de programas de formación especializada, planes de formación especializada en actividad física y deporte adaptado e inclusivo, materiales didácticos de buenas prácticas en la Educación Física y la actividad física deportiva inclusiva. La formación ha de convertirse en el gran pilar para el desarrollo del deporte inclusivo.

4. Garantizar el acceso y el uso de las instalaciones deportivas como elemento fundamental para la igualdad de oportunidades a través de actuaciones como programas de ayuda a la accesibilidad en las instalaciones deportivas; planes para facilitar el traslado de personas con discapacidad a las instalaciones deportivas; actuaciones para financiar material deportivo específico para personas con discapacidad.
5. Plan Deportivo. Organización de competiciones inclusivas de diferentes modalidades deportivas y niveles, para que la práctica entre personas con y sin discapacidad logre el mayor alcance social. El Plan Deportivo se traduce en programas de apoyo a las federaciones deportivas para promover competiciones inclusivas tanto a nivel nacional como internacional; el fomento de nuevos formatos deportivos para conseguir la máxima difusión y práctica del deporte entre personas con y sin discapacidad; planes de apoyo al proceso de integración del deporte para personas con discapacidad en las federaciones deportivas de cada especialidad.

Existen suficientes razones para el apoyo al deporte inclusivo. Siguiendo las indicaciones ofrecidas por el CSD estas razones se traducen, al menos, en las siguientes:

1. El deporte inclusivo no solo es un modelo para el fomento de la salud, sino que, además, favorece dinámicas que equilibran las diferencias personales permitiendo la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.
2. La accesibilidad a la práctica deportiva no es la misma en todos los sectores de la población; las personas con discapacidad precisan mayor apoyo en políticas deportivas inclusivas que han de ser respaldadas tanto por las administraciones como por la empresa privada.
3. Para asegurar el acceso universal a la práctica deportiva de calidad es necesario promocionar desde la escuela hasta los clubes y federaciones deportivas, actividades en entornos inclusivos con todos los recursos materiales necesarios y profesionales especializados.

Conclusiones

La posibilidad de participar, organizar y desarrollar una educación física adaptada para personas con discapacidad, se plantea como un compromiso a cumplir por parte de toda la sociedad, permitiendo que tanto niños, jóvenes como adultos puedan gozar, en igualdad de condiciones, el derecho humano al deporte, la recreación y el juego. Por ello, la adopción de medidas orientadas a que las entidades sociales, culturales y deportivas desarrollen prácticas de diversos deportes adaptados, también exige que las mismas deban garantizarse con la plena utilización de las instalaciones y los materiales requeridos dentro de un entorno seguro y en condiciones apropiadas.

Los derechos humanos protegen bienes fundamentales de las personas y, por lo tanto, requieren de la puesta en práctica de escenarios que los hagan verdaderamente operativos. En este sentido, dentro del campo educativo, la educación física se presenta como un aporte para lograr la autonomía, la libertad de los individuos y la posibilidad de constituirse como seres humanos con plena conciencia de sus derechos, tal como señala la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978), al manifestar que “todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social” (Artículo 1.1).

El deporte está presente en algunos de los instrumentos internacionales de derechos humanos, por lo que no es posible mantener que la actividad física y deportiva sea algo ajeno a las cuestiones sociales. Practicarla es una actividad relacionada con la salud, con la libertad y con la inclusión de todas las personas.

Referencias

Asís Roig, R. de (2018). Reflexiones sobre discapacidad, deporte e inclusión. *Universitas*, 27, 8-20.

<https://doi.org/10.20318/universitas.2018.4016>

Consejo Superior de Deportes (CSD) (2019). *Deporte inclusivo*. <https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-inclusivo>

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Consejo COLEF (noviembre, 2021). *Carta Europea del Deporte 2021*. <https://www.consejo-colef.es/post/carta-europea-del-deporte-2021>

Diario Oficial de la Unión Europea (2019). *Conclusiones del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los Estados miembros*. (2019/C 192/06). <https://eur-lex.europa>.

eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0607(03)&from=EN

Kidd, B. (2004). Human rights in sport. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 78, 70-75.

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (2015). Boletín Oficial del Estado, 249, de 17 de octubre de 1990.

López Díaz, J.M. (2019). Derecho a la actividad física y deportiva para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 273, 493-511. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-1.68625>

Naciones Unidas (diciembre, 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

UNESCO (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPI-C&URL_SECTION=201.html

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, 289, de 3 de diciembre de 2013.

EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO HUMANA: O COMBATE À NARRATIVA MERITOCRÁTICA DIANTE DA CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL E FISCAL EM PIKETTY

Marciano Buffon

Pós-Doutor em Direito pela Universidad de Sevilla – ES. Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado/Doutorado) e graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Gabriela Telles

Mestranda em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Graduada em Letras e Direito pela Unisinos, Especialização em Língua Portuguesa pela UFRGS.

Resumo:

A educação como emancipação humana relaciona-se com a efetividade da justiça social e reflete um dos temas centrais na atual conjuntura desigualitária. A pesquisa tem por objetivos esclarecer os processos históricos de produção de discursos e ideologias que legitimam a desigualdade; verificar como a narrativa meritocrática aprofunda a desigualdade educacional no Brasil; promover um debate acerca da emancipação como educação e do progresso humano para o desenvolvimento econômico. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa na obra de Piketty, “Capital e Ideologia”, na coleta de dados e em um trabalho transdisciplinar quando da relação entre Direito, Educação e Economia. Os resultados revelam que a emancipação acontece quando há a democratização do conhecimento, o qual permite, para além da instrumentalização para o mercado de trabalho, uma formação humana baseada em princípios de solidariedade, justiça e na igualdade educacional.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Emancipação; Justiça Social.

Introdução

A Constituição Cidadã de 1988 instituiu o Estado Democrático, o qual

se destina a assegurar, dentre outros, o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e o bem-estar. A República Federativa do Brasil tem como fundamento a dignidade da pessoa humana; portanto, de forma a concretizar as promessas contidas em seu preâmbulo, traz como objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais.

Diante desse cenário, a educação está no rol dos direitos sociais assegurados a todos pelo Estado Democrático de Direito, dever do Estado e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a fim de efetivar o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Dessa forma, o direito à educação como emancipação, ao longo da história, tem sido atacado por uma narrativa meritocrática caracterizada por práticas discriminatórias e por uma violenta desigualdade social, que se fundamenta em uma igualdade de oportunidade para poucos, sobretudo na falta de interesse por medidas que permitam modificar a distribuição de renda por meio do acesso igualitário à formação não somente na educação básica, mas também no ensino superior.

No Brasil, essa prática desigualitária resulta do recrudescimento de políticas públicas, consequência da austeridade fiscal e da não observância da capacidade econômica do contribuinte. De um lado, tem-se o subfinanciamento em áreas sociais estratégicas, como a educação; de outro, a desconsideração do princípio da capacidade contributiva do cidadão e da cidadã, os quais produzem um cenário de total desarranjo social, em que a garantia do exercício dos direitos sociais, o bem-estar e a igualdade não passam de meras promessas constitucionais no espectro brasileiro, o que torna pressuroso o tema.

Para tanto, os objetivos desta pesquisa pautam-se em esclarecer os processos históricos que produziram um conjunto de discursos e ideologias que legitimaram e ainda legitimam a desigualdade; verificar como a narrativa meritocrática aprofunda a desigualdade educacional quando desqualifica políticas públicas mediante medidas de austeridade fiscal que só elevam o distanciamento entre ricos e pobres; promover um debate acerca da emancipação como educação e do progresso humano para o desenvolvimento econômico.

Para a consolidação destes pressupostos, a metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa na obra de Piketty, “Capital e Ideologia”, na coleta de dados que se referem ao atual cenário educacional, econômico e social no Brasil, e em um trabalho transdisciplinar quando da relação entre Direito, Educação e Economia.

A intenção desse estudo é a promoção de um debate acerca de como o recrudescimento do Estado implica na desconstrução de políticas públicas promotoras de justiça social e educacional, principalmente em uma conjuntura pandêmica, em que justamente se deveria mostrar o poder de um Estado Democrático de Direito para consolidar ações afirmativas em favor da educação.

Processos históricos de legitimação da desigualdade educacional

Piketty (2020, p. 11) inaugura sua obra afirmando que “Toda sociedade humana precisa justificar suas desigualdades”, e nessa justificativa encontra motivos para a sua existência. A obra do economista traz uma esclarecedora construção dos processos históricos que produziram um conjunto de discursos e ideologias que legitimaram e ainda legitimam a desigualdade.

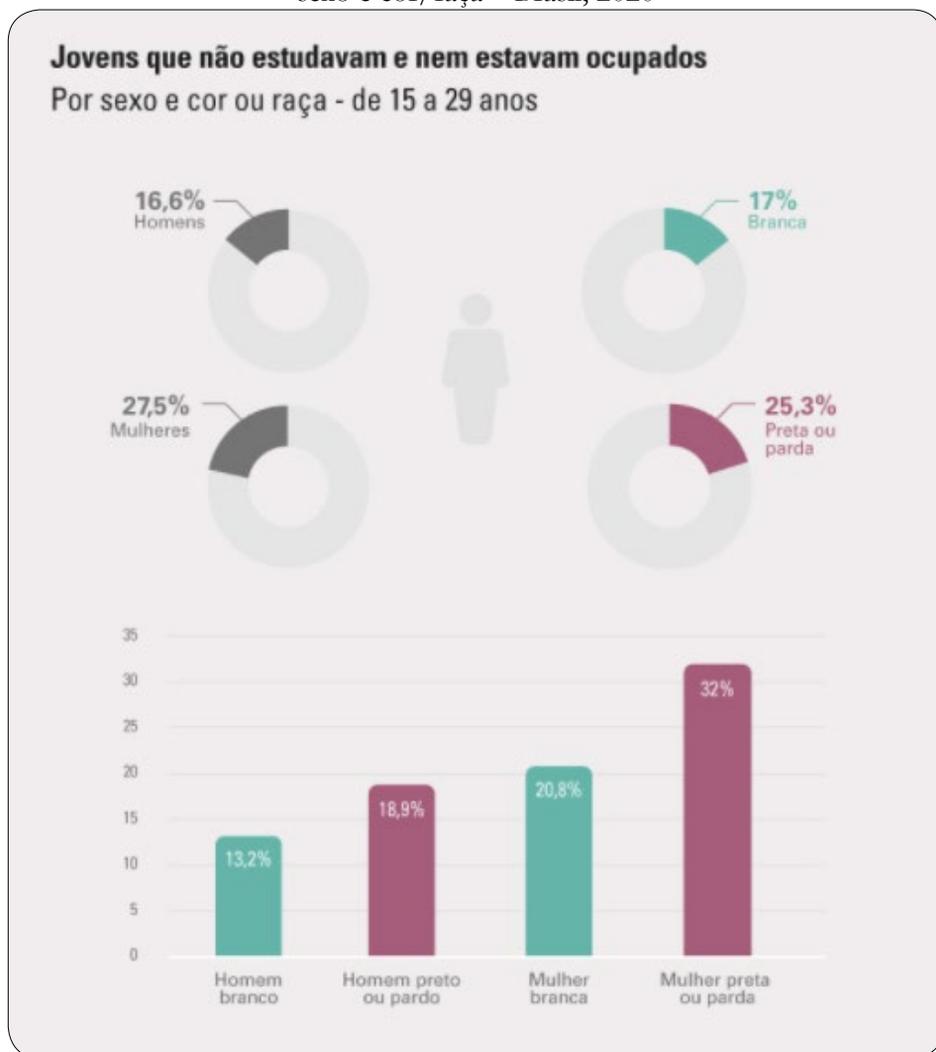
Na educação, tem-se uma narrativa meritocrática caracterizada por práticas discriminatórias e por uma violenta desigualdade étnica, que se fundamenta em uma igualdade de oportunidade para poucos, sobretudo na falta de interesse por medidas que permitam modificar a distribuição de renda, por meio do acesso igualitário à formação não somente na educação básica, mas também no ensino superior.

No Brasil, observando-se os dados do IBGE (2019), em que a proporção de pessoas com mais de 25 anos que completavam a educação básica obrigatória, ou seja, o ensino médio, alcançou 48% em 2019; destas, 57% de pessoas brancas e 41% de pessoas pretas e pardas. Deste total, apenas 17% completavam o ensino superior.

No que tange ao abandono escolar das pessoas de 14 a 29 anos, segundo pesquisa de 2019, 50 milhões não completavam as etapas da educação básica (20,2%); destas, 71,7% eram pretas e pardas. Da passagem do ensino fundamental para o médio, o percentual de jovens de 15 anos que abandonava a escola foi de 14,1%, sendo maior a partir dos 16 anos e menor aos 14 anos. Dentre os principais motivos para esta evasão estão a necessidade de trabalhar, a falta de interesse e, entre as mulheres, a gravidez e os afazeres domésticos. (IBGE, 2019)

Com relação aos jovens que não estudavam e nem estavam ocupados, o gráfico abaixo, da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2020, aponta para uma disparidade de gênero e raça, uma vez que a maior proporção se encontra nas mulheres, com 27,5%, e nas pessoas pretas ou pardas, com 25,3%. Deste total, a maior proporção dos jovens que nem estudavam e nem trabalhavam, segundo dados do IBGE (2020), concentra-se nas mulheres pretas ou pardas:

Figura 2 – Gráfico Jovens que não estudavam e nem estavam ocupados - Por sexo e cor/raça – Brasil, 2020



Fonte: IBGE (2020)

Historicamente, o caráter emancipatório da educação sempre foi causa de muita preocupação entre as elites e a sua não universalização, durante muito tempo, foi uma estratégia puramente ideológica como revela Piketty (2020). O autor traz o exemplo da França, que cria os ideais de fraternidade, igualdade e liberdade durante a Revolução, mas que demonstra um descompasso entre promessas revolucionárias e a realidade.

Ora, quando a França finalmente instituiu um imposto progressivo sobre a renda em 1914, este não serviu para financiar escolas nem serviços públicos – e assim concretizar a tão sonhada igualdade – os recursos foram utilizados

para financiar a guerra contra a Alemanha, porque as elites políticas e econômicas no final do século XIX e início do século XX abusavam do argumento de que a França já teria se tornado igualitária por conta da Revolução (PIKETTY, 2020).

Por sua vez, nos Estados Unidos, entre 1820 e 1840, há o retardamento da emancipação pela educação quando alguns estados puniam severamente quem ensinasse os escravizados a ler, uma vez que havia um crescente demográfico no número de escravizados e se passa a temer revoltas (PIKETTY, 2020).

Tal elemento histórico remete à pesquisa de Angela Davis (2016), na sua clássica obra “Mulheres, raça e classe”, originalmente publicada em 1981, a qual expõe o pensamento ideológico que impedia a emancipação da população negra por meio da educação no pós-abolição nos Estados Unidos:

De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessária proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação (DAVIS, 2016, p. 109).

Já o Haiti teve que arcar durante mais de um século com uma dívida milionária destinada a indenizar os proprietários de escravizados franceses, em 1825, para que se reconhecesse sua independência. Inclusive, atualmente, há pedidos por parte do governo Haitiano de que a França compense essa “venda da liberdade” por meio de um financiamento em educação (PIKETTY, 2020).

Essa composição histórica feita por Piketty permite fazer uma analogia com a elite brasileira: quando ela cria uma Emenda Constitucional, a 95/2016, que congela os investimentos em áreas sociais até 2036 e não revoga seus efeitos em meio à pandemia que exige um Estado mais presente, quando tenta desqualificar políticas públicas de cotas, ou um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, como o Bolsa Família. Além disso, o Plano Nacional de Educação que prevê um investimento público de no mínimo 10% do PIB nessa área não se cumpre. Hodiernamente, apenas evidenciou um gasto em educação pública de apenas 6,0% do PIB (TESOURO NACIONAL, 2018).

Uma das formas de dominação contemporânea está, justamente, em dificultar o acesso à educação de qualidade a uma parte da população, seja nos investimentos em educação, seja na distribuição de renda.

Além do recrudescimento em investimento na área social, como a educação, o Brasil detém uma carga tributária que é predominantemente regressi-

va. Isso se pode dizer ao constatar que a tributação sobre o consumo é muito maior do que propriedade e renda no Brasil, o que impacta diretamente as famílias pobres que não têm capacidade econômica para o investimento em educação e ainda precisam arcar com uma alta tributação nos impostos sobre bens e serviços.

E isto é possível afirmar diante dos dados da composição da carga tributária, dos anos de 2016/2017 - de lá para cá não houve alterações em matéria tributária no que tange à regressividade ou progressividade de tributos - em que se percebe claramente que o peso tributário sobre bens e serviços é muito maior (48,44% em 2017) do que propriedade (4,58% em 2017) e renda (19,22% em 2017) (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2017):

Tabela 05
Carga Tributária e Variações por Base de Incidência - 2017 x 2016

Cód.	Tipo de Base	Arrecadação [R\$ milhões]			% PIB			% da Arrecadação		
		2016	2017	Variação	2016	2017	Var (p.p. do PIB)	2016	2017	Var (p.p. da)
0000	Total:	2.021.164,68	2.127.369,88	106.205,21	32,29%	32,43%	0,14	100,00%	100,00%	0,00
1000	Renda	404.390,60	408.941,58	4.550,98	6,46%	6,23%	-0,23	20,01%	19,22%	-0,78
2000	Folha de Salários	530.191,99	555.582,33	25.390,33	8,47%	8,47%	-0,00	26,23%	26,12%	-0,12
3000	Propriedade	91.379,43	97.512,32	6.132,90	1,46%	1,49%	0,03	4,52%	4,58%	0,06
4000	Bens e Serviços	961.400,45	1.030.411,76	69.011,31	15,36%	15,71%	0,35	47,57%	48,44%	0,87
5000	Trans. Financeiras	33.644,91	34.683,11	1.038,20	0,54%	0,53%	-0,01	1,66%	1,63%	-0,03
9000	Outros	157,30	238,79	81,49	0,00%	0,00%	0,00	0,01%	0,01%	0,00

Fonte: Receita Federal

Vale atentar que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, do IBGE, cerca de um terço (27,3 milhões) da população trabalhadora do país recebe até um salário-mínimo (GRAVAS; MOTODA, 2020). Comparando com a tabela da variação da carga tributária, isso quer dizer que deste salário-mínimo, quase metade é gasto com consumo.

Diante disso, pode-se trazer à discussão a tese de Sunstein e Holmes (2019, p. 162), a qual preconiza que os indivíduos ricos ou muito ricos “devem sua riqueza e seu sucesso a instituições sociais que, embora exijam a cooperação de todos, distribuem seus benefícios de maneira seletiva e desigual”. Portanto, sempre será demasiado ou simplificado o discurso de que existem ricos e pobres porque aqueles se esforçaram mais. No Brasil, essa narrativa é claramente desmentida olhando-se a carga tributária do país, proprietários, rentistas e o setor financeiro são incomparavelmente menos taxados do que os consumidores, destes quais, em sua maioria, são assalariados.

Ademais, o histórico da tributação brasileira tem colaborado com índices de desigualdade de renda, em que o gasto público se torna pouco inclusivo. Aliás, tanto a arrecadação pública quanto o gasto público tornaram-se meios eficazes de uma distribuição de renda às avessas: não se considera o princípio da capacidade econômica do contribuinte preceituado no artigo

145, § 1º da Magna Carta brasileira, onera-se os menos capacitados e privilegia-se quem poderia contribuir com maior cota para o Estado (BUFFON, 2019).

Este contexto apresenta-se muito grave, em se pensando que o Brasil é o segundo país mais desigual do mundo, como aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019 “Além da renda, além das médias, além dos dias de hoje: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI”, ou seja, há uma concentração de renda que é a segunda maior entre os 193 países do mundo. Segundo esse relatório da Organização das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2020, p. 107), os 10% mais ricos “auferiram um pouco mais de 40 por cento do rendimento total em 2015”, ocorre que, considerando todas as formas de rendimento, “as estimativas sugerem que aos 10 por cento do topo, coube, na verdade, mais de 55 por cento do rendimento total.”

Dito isto, revela-se o quanto a face mais cruel da pandemia tem se revelado na educação pública: a potencialização dessa desigualdade. Primeiro que há uma baixa quantidade de recursos da educação pública se comparado com a alta quantidade de recursos per capita por aluno da escola particular, fazendo com que os estudantes da rede privada, desde já, usufruam de certa vantagem. Segundo, além dessa prerrogativa, em tempos de iniquidade tecnológica, a apropriação de recursos tecnológicos, pela totalidade dos alunos de escolas privadas, cria vantagens significativas em meio a um ano que, muito provavelmente as aulas permanecerão suspensas.

Educação como emancipação humana

O fechamento de escolas devido à COVID-19 em 2020 e 2021 atingiu mais de 1,5 bilhão de educandos em 165 países diferentes: 87% da população mundial de estudantes. Além da restrição à educação, a vice-secretária-geral das Nações Unidas, Amina Mohamed, alerta para os milhões de crianças e jovens, cujo fechamento da escola significa ainda “a perda de uma rede de segurança vital – de nutrição, proteção e apoio emocional.” (UNESCO, 2020a).

A pesquisa “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação” (UNICEF, 2021) identificou que 5.075.294 crianças e adolescentes, de 6 a 17 anos, declararam a não frequência à escola ou que frequentavam a escola, mas sem acesso às atividades, ou seja, que estão fora da escola ou não conseguiram se manter aprendendo na pandemia.

Não bastasse todas as mazelas demonstradas acima, imprescindível advertir – já não mais no sentido de pôr em estado de alerta, e sim de provocar a inquietação – o quanto essa conjuntura, consubstanciada pela pandemia, mas, sobretudo, por um cenário pré-pandêmico (pois não se pode desconsiderar que havia uma conjugação social precária anterior à COVID-19) agravará o problema da desigualdade no Brasil, em particular na educação básica pública brasileira.

Não restam dúvidas, portanto, de que os impactos da pandemia coronavírus para todos os estudantes causará perdas em termos de aprendizagem. Deste total, os mais afetados serão os alunos da rede pública de ensino básico, em razão de uma série de desigualdades, regionais, familiares, espaço/tempo, capital cultural dos pais ou responsáveis, integridade alimentar e emocional.

Diante disso, o amparo do Estado, para minorar essa distância em relação às desigualdades educacionais, postas pela suspensão das aulas, deve ser pauta de políticas públicas que priorizem o acesso à tecnologia em um contexto de pandemia e pós-pandemia, mas que amparem estudantes cujas famílias perderam emprego, o que torna o acesso à educação ainda mais difícil.

Ora, há um decréscimo das desigualdades nas capacidades mais básicas - ligadas a privações mais extremas - concomitante ao aumento das desigualdade que se referem às capacidades avançadas, as quais refletem aspectos de empoderamento, como o acesso ao ensino superior e às assinaturas de banda larga fixa, esta última, por exemplo, tem crescido 15 vezes mais em países cujo desenvolvimento humano é muito alto e nos países de baixo desenvolvimento, o serviço chega a atender 1% apenas da população. (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020).

Segundo o diretor-geral adjunto para comunicação e informação da UNESCO, Moez Chakchouk (UNESCO, 2020b), o acesso à internet é intrínseco aos direitos humanos, os quais não devem ser comprometidos com uma internet não fragmentada. Ainda, há leis internacionais que autorizam respostas de poderes emergenciais em caso de ameaças significativas. O marco de referência da universalidade da Internet¹ baseia seus princípios nos direitos humanos, na acessibilidade a todos e na participação de várias partes interessadas, gerado em torno de uma organização sobre a governança digital.

Todas as implicações de acesso e promoção da educação básica e pública em tempos de pandemia, e pós-pandemia (uma vez que o retrocesso perdurará) em níveis de educação para os estudantes que estão sendo mais fortemente prejudicados por essa crise de saúde e humanitária, perpassam por um (re)pensar a justiça social.

Para Piketty, defensor de uma renda básica universal, para se ter justiça social, há que se contemplar a renda básica e dotação de capital, mas, também, investimentos em educação: a emancipação por meio da educação e a difusão de conhecimento deve ser o centro/coração de qualquer projeto de construção de uma sociedade justa (PIKETTY, 2020, p. 850).

1 Em novembro de 2018, a 31ª Reunião do Conselho do Programa Internacional da UNESCO para o Desenvolvimento da Comunicação (IPDC) recebeu esses indicadores . O Conselho “aprovou o uso voluntário dessa ferramenta como recurso útil disponível para os Estados Membros”; e “incentivou os Estados Membros interessados e todas as partes interessadas, de forma voluntária, a apoiar e conduzir avaliações nacionais do desenvolvimento da Internet com os Indicadores de Universalidade da Internet”. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Internet Universality Indicators, 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/internet-universality-indicators>. Acesso em: 04 ago. 2020.

Sua pesquisa remonta ao século XX, no pós-Segunda Guerra Mundial, em que se inicia um processo de forte progressividade tributária na Europa e Estados Unidos, o qual contribui para acabar com a extrema concentração de propriedade e de renda, que acaba abrindo caminho para uma redução da desigualdade, muito também por conta de maiores gastos com o bem-estar social, principalmente na Europa.

Na verdade, esses países, receosos com a concorrência dos regimes comunistas, obrigam-se a alargar o investimento em áreas sociais. Então se tem em 1950 a 1980 uma fase que Piketty (2020) vai denominar de “era de ouro da social-democracia”, que favorece muito a universalização da educação e o combate contra o analfabetismo. Esse investimento em educação também se dá porque com os avanços tecnológicos torna-se essencial uma maior mão-de-obra qualificada e alfabetizada, que domine os processos de fabricação.

Diante desse dado histórico, para o economista (2020), quanto mais investimento em educação menos se consolidam as evasões escolares. Fato preocupante, por exemplo, com o advento da pandemia, em que muitos jovens abandonaram a escola para garantir o sustento da família, já que a pandemia também eivou a saga do desemprego em larga escala. Segundo a pesquisa supracitada da UNICEF (2021) “adolescentes de 15 a 17 anos são a maioria dentre as(os) que estão fora da escola. Os motivos alegados com maior frequência, segundo dados da Pnad, são: desinteresse em estudar, trabalho ou procura por trabalho e gravidez”.

O autor ainda adverte que estudantes que estudam em escolas públicas com mais investimentos tendem a cursar o ensino superior. Ademais, subjaz que o universo de estudantes que completa seus estudos terá essa herança em relação a outros que não conseguiram finalizá-los, ou seja, tem-se mais uma forma de desigualdade por meio efetivo da herança privada de educação (PIKETTY, 2020).

Stiglitz (2016. p. 158-159) alerta que “as crianças são um grupo especial”, uma vez que elas não escolhem seus pais, tampouco as circunstâncias pelas quais nascem. O autor vê com preocupação agendas políticas cuja economia tenha criado um cenário de desigualdade e que ignora os mais vulneráveis da sociedade. Para ele, “a crescente concentração de riqueza – e uma redução significativa dos impostos sobre ela – reduziu o montante disponível para investimentos no bem comum, como os investimentos na educação e na proteção à infância.”

Ainda para o economista, a desigualdade de renda relaciona-se à desigualdade na saúde, na exposição a riscos ambientais como também na educação, pesando ainda mais sobre a criança do que qualquer outro sujeito de direito, ou seja, marcando o seu destino, tendo em vista os resultados alcançados entre as crianças pobres e ricas:

Essas desigualdades de resultados estão estreitamente relacionadas às desigualdades de oportunidade. Inevitavelmente, nos países em que as

crianças têm uma nutrição adequada, acesso insuficiente à assistência médica e à educação e maior exposição a riscos ambientais, os filhos dos pobres terão perspectivas de vida muito diferentes das perspectivas dos filhos ricos (STIGLITZ, 2016, p. 158).

Para Sen (2010), o desenvolvimento, pois, consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer sua própria condição de agente. Tal eliminação de liberdades substantivas é constitutiva do desenvolvimento. Para tanto, condiciona-se de forma intrínseca a este supremo desenvolvimento a eficácia instrumental de liberdades específicas. Trata-se de um encadeamento entre diferentes formas de liberdade que são empíricas e causais.

As liberdades substantivas estão ligadas à participação política ou a oportunidade de receber educação básica ou assistência médica, portanto, são componentes constitutivos do desenvolvimento e sua relevância não se dá a posteriori, com base na contribuição indireta do PNB, ao contrário, essas liberdades contribuem para o progresso econômico. Além disso, elas são extremamente dependentes das circunstâncias pessoais, como bem enfrenta Amartya Sen:

Uma criança a quem é negada a oportunidade do aprendizado escolar básico não só é destituída na juventude, mas desfavorecida por toda a vida (como alguém incapaz de certos atos básicos que dependem de leitura, escrita e aritmética). O adulto que não dispõe de recursos para receber tratamento médico para uma doença que o aflige não só é vítima de morbidez evitável e da morte possivelmente escapável, como também pode ter negada a liberdade para realizar várias coisas – para si e para outros – que ele pode desejar como ser humano responsável. (SEN, 2010, p. 361).

Pressuroso, então, pautar o acesso à educação de qualidade como o centro de uma sociedade que se quer igualitária. Obviamente, por si só, a educação não é capaz de aumentar o crescimento econômico, mas, conseqüentemente, o desenvolvimento humano se dá por meio dela; ambos necessários para o enfretamento de uma sociedade menos desigual, mais justa e solidária.

No Brasil, a despesa executada para a área de atuação da educação (94,47 bilhões) em 2019 foi menor que o orçamento previsto para a área (118,40 bilhões) (BRASIL, 2020), o que mostra que, grosso modo, economizou-se na educação neste período. O relatório “Aspectos Fiscais da Educação no Brasil”, que mostra a evolução dos gastos com educação entre 2008 e 2017 (não há relatório atualizado), evidenciou um gasto em educação pública de 6,0% do PIB. (TESOURO NACIONAL, 2018). Segundo Piketty (2014), na educação e na saúde, em termos de emprego do PIB nas economias desenvolvidas, somam-se mais de 20% de investimentos.

Dessa forma, se o Estado existe em razão do homem, necessita-se que as condições de sobrevivência estejam em um patamar mínimo. Cabe, então,

a oferta de um “mínimo existencial” que concretize maior eficácia aos direitos sociais de cunho prestacional em que seja assegurada uma vida digna. A educação é inerente a este processo uma vez que ela é possibilidade de enfrentar uma sociedade desigual na medida em que ela garante igualdade de oportunidades. (BUFFON, 2019).

Assim, para além de garantir a aplicação da receita arrecadada na educação, acende-se a discussão acerca de uma tributação mais justa no Brasil. Uma tributação que viabilize a justiça fiscal, concomitante a uma justiça social, precisa considerar, segundo Piketty (2020), a taxaço progressiva de rendimentos, renda básica universal e justiça educacional. Para o economista, que defende um socialismo participativo, a igualdade de acesso a bens fundamentais deve ser absoluta, ou seja, não se pode oferecer participação política, extensão de educação ou maior renda para alguns grupos enquanto outros são privados do direito à educação, moradia e cuidados com saúde.

Considerações finais

A emancipação acontece quando se tem democratização do conhecimento, e quando esse conhecimento promove, para além da instrumentalização para o mercado de trabalho, uma formação humana baseada em princípios de solidariedade e justiça. Tratar os desiguais com desigualdade cabe muito bem aqui, é preciso tratar desigualmente os estudantes e as escolas a fim de promover mais condições de igualdade para aprender e ensinar.

A educação de qualidade permite o combate à desigualdade de renda e consolida as liberdades substantivas quando ela promove a igualdade de oportunidades, que se encontra estreitamente ligada à igualdade de resultados. Os alicerces para uma sociedade mais justa, igualitária e solidária perpassam o caminho de uma educação de qualidade e emancipatória.

Portanto, as políticas públicas brasileiras devem considerar o tratamento desigual aos que são constitucionalmente desiguais e o tratamento igual àqueles constitucionalmente iguais. Sendo assim, é preciso tratar desigualmente os estudantes e as escolas a fim de promover mais condições de igualdade para aprender e ensinar. Diante disso, as metas do Plano Nacional de Educação precisam ser efetivadas, principalmente a ampliação dos investimentos em educação pública considerando o Produto Interno Bruto.

Por fim, as crianças, além de serem protegidas pelo Estado, necessitam ser o centro de toda e qualquer vontade política, pois a redução das privações sofridas na infância reflete em uma educação de qualidade, uma economia mais sólida, uma democracia mais forte e uma sociedade mais solidária.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portal da Transparência Brasília: DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2019>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BUFFON, Marciano. **Tributação, desigualdade e mudanças climáticas**: como o capitalismo evitará seu colapso. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 109.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/Pvisualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 agosto 2021.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**. Estatísticas Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29434-oito-em-cada-dez-jovens-que-nunca-frequentaram-escola-estavam-sem-ocupacao-em-2019> Acesso em: 15 agosto de 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Brasil tem a segunda maior concentração de renda do mundo**. Rio de Janeiro: Saúde e Sustentabilidade, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1090>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 10 Out. 2021.

GAVRAS, Douglas; MOTODA, Érika. **Cresce o número de trabalhadores que ganham no máximo um salário mínimo**. São Paulo: Economia Estadão. 03 fev. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/02/03/cresce-numero-de-trabalhadores-que-ganham-no-maximo-um-salario-minimo.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **O custo dos direitos: por que a liberdade depende dos impostos?**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Receita Federal. CETAD – Centro de Estudos Tributários e Aduaneiros. **Carga Tributária no Brasil 2017: Análise por Tributos e Bases de Incidência**. 2018. Disponível em: <http://receita.economia.gov.br/noticias/ascom/2018/dezembro/carga-tributaria-bruta-atingiu-32-43-do-pib-em-2017/carga-tributaria-2017-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019** - Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Coronavírus: UNESCO reúne organizações, sociedade civil e setor privado em coalizão pela aprendizagem**, em 30 mar. 2020. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-reune-organizacoes-sociedade-civil-e-setor-privado-em-coalizao-pela-aprendizagem/>. Acesso em: 03 ago. 2020a

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). UNESCO: pandemia expõe importância de universalizar acesso à Internet no mundo, em 30 jul. 2020. Paris: UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-pandemia-expoe-importancia-de-universalizar-acesso-a-internet-no-mundo/> Acesso em: 03 ago. 2020b

PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia**. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STIGLITZ, Joseph E. **O grande abismo: sociedades desiguais e o que podemos fazer sobre isso**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

AS AFASIAS E OS AFÁSICOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA: DA CENA DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DE AFÁSICOS (CCA/IEL/ UNICAMP) À CENA PERFORMATIVA CONTEMPORÂNEA

Juliana Pablos Calligaris

Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - Brasil. Doutoranda em Artes da Cena, Atriz, Professora e Diretora de Teatro

Resumo:

O objetivo deste resumo é refletir sobre o ato teatral performativo e a coocorrência/coexistência de semioses verbais e não verbais em contextos de afasia. Meu enfoque e interesse recaem na reconstituição de semioses verbais e não verbais multimodais pela(o) participante afásica(o), não na ausência da afasia, mas na presença da afasia. A partir daí, investiguei no grupo teatral do Centro de Convivência de Afásicos – CCA, a noção de densidade modal das semioses que coocorrem e se interconectam, visando salientar que elas são: **i)** distintas; **ii)** que sua relevância na construção do sentido em questão durante o Programa de Expressão Teatral – PET, dependeu de recurso salientado (por vezes mais verbal, em outros momentos mais não verbal), da capacidade oral e gestual/motora da(o) participante, de recursos mais convocados e recorrentes na cena, do contexto de produção do sentido. Muitos destes recursos foram citados e escolhidos pelas próprias(os) afásicas (os), em nossos diálogos pós cena.

Palavras-chave. Teatro; Performance; Interação; Multimodalidade; Afasia.

Introdução

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre o ato teatral performativo e a coocorrência/coexistência de semioses verbais e não verbais em contextos de afasia. Meu enfoque e interesse recaem na reconstituição de semioses verbais e não verbais (multimodais) pela(o) participante afásica(o), *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*. A partir deste objetivo, investigamos no grupo teatral do Centro de Convivência de Afásicas(os) – CCA sob minha

orientação, a noção de densidade modal das semioses que coocorrem e se interconectam, visando tão somente salientar que elas são: **i)** distintas; **ii)** que sua relevância na construção do sentido em questão durante o Programa de Expressão Teatral – PET, dependeu de recurso salientado (por vezes mais verbal, em outros momentos mais não verbal; em alguns momentos estratégicos da elaboração das cenas, os recursos estiveram mais integrados), da capacidade oral e gestual/motora da(o) participante, de recursos mais convocados e recorrentes na cena, do contexto de produção do sentido. Muitos destes recursos foram citados e escolhidos pelas próprias(os) afásicas(os), em nossos diálogos pós cena.

Em minhas análises, a partir das vozes e comentários das(os) participantes do grupo, relacionei nossos resultados às principais informações acumuladas e arquivadas pelo *AphasiAcervus*¹ sobre as(os) próprias(os) participantes afásicas(os) atuantes no PET. Em suma, procurei aqui seguir, também, um outro postulado de natureza sociocognitiva: o de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido em si, mas sempre para alguém – ainda que este alguém seja si mesmo” (SALOMÃO, 1999, p. 71).

Nesse lugar de intersecção, coloquei-me igualmente na condição de experimentar junto ao grupo o meu lugar histórico, o meu lugar de narração titubeante, o meu lugar de força a partir de qualquer fragilidade emocional ou cognitiva, de experimentar as minhas próprias “afasias”, ainda que metafóricas, ainda que não clinicamente diagnosticadas, porém evidenciadas por todos os meus atos de decisão, des-decisão, cisão, afirmação e escolha a partir das afasias delas e deles, que deixaram de ser afasia a partir do meu não lugar de pessoa não afásica. Vertiginoso, porém, necessário. Amedrontador, no entanto, fulcral! Joguei-me... Elas e eles, com seus corpos fenomênicos, seguraram-me. Salto na luz e não no escuro. Seguimos, novamente, *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*.

1. O Centro de Convivência de Afásicos – CCA e o Programa de Expressão Teatral – PET

1.1 Corpos ressignificados e afetos que transpassam-se

O que fazer com as instabilidades que nos afetam e que nos desorientam enquanto fazedoras(es) e pesquisadoras(es) das artes da cena? Como decifrar os afetos (incluindo os des - afetos) que se impõem como forças geradoras de dúvida epistemológica, desestabilizando e desorientando versões conhecidas de descrição metodológica de nossa apreensão de corporeidades num dado evento que estamos coordenando, orientando? O que herdamos, enquanto pesquisadoras(es) e indivíduos sociais, de cenas que desafiam nossa in/(h)abi-

¹ Registro audiovisual dos encontros semanais do CCA (consentido oralmente e por escrito pelos participantes afásicos), com vistas à compreensão e acompanhamento das atividades ali desenvolvidas.

lidade de compreender, presenciar e experienciar aquilo que propõem? O que está em jogo nessa ressignificação, e como ela ressoa na pesquisadora/artista/ser humano que sou?

Esta breve reflexão pretende orientar, ou, no mínimo, comentar, a leitura das experiências e questões expostas a seguir. Para tanto, aborda alguns entrelaçamentos entre cognição, semiótica, multimodalidade, linguística e teatro na cena contemporânea a partir da performatividade de pessoas com corpos afásicos, que foram fomentados pelas minhas experiências de pesquisa e pelas experiências pessoais das afásicas e afásicos, vivenciadas antes e ao longo deste doutoramento. A multimodalidade aqui é evocada como fenômeno complexo e multifacetado, reconhecível por suas imbricações entre ética e estética no campo artístico e pelo seu viés psicomotor-cognitivo, enquanto componente da coocorrência de semioses que emergem de maneira solidária e compensatória a partir do ato da afásica(o), e de ocorrência sociocultural. A noção de *nervura da ação*, a partir do trabalho de Eleona Fabião (2010), que cunhei para esta pesquisa, é uma espécie de termo metaforizado, uma forma de abordagem dos estudos da neuroplasticidade cerebral, que aqui se estabelece pela aproximação com experiências pessoais e com seus desdobramentos perceptivos e corporificados, suas repercussões imediatas e suas ressonâncias, viabilizados pela abordagem de diferentes áreas do conhecimento.

Este trabalho não trata da clínica médica, mas foca-se sobre performeradoras-atuadoras(es) – elas e eles e eu – e a agitação de afetos, sensações, percepções e aversões que permearam nossas experiências performacionais pessoais no PET/CCA. Neste artigo, as experiências em questão fomentaram desdobramentos que buscaram simbolizá-las e reelaborá-las de modo a apreender suas especificidades, mas sem igualmente negar suas lacunas ainda a serem desvendadas. As questões acima expostas fomentam a pesquisa e mesmo no momento da revisão do processo deste artigo ainda ressoam. A complexidade do campo escolhido continua a gerar questões e desestabilizações, e as estratégias da cena afásica que fomentaram intersecções e interações entre afasia, multimodalidade e performatividade ainda se perpetuam por zonas de perscrutação e escuta ainda não absorvidas. Afinal, como apreender o vivido, especialmente quando ele se desenvolve por processos performativos com “corpos anormais” com “corpos disfuncionais” com “corpos diferentes”, por vezes, inapreensíveis?

Assim, esta reflexão busca apresentar as problemáticas do campo de estudo delimitado, desveladas durante o processo do Mestrado e agora do Doutorado, e a complexidade com que elas se constituíram: as fendas que fomentaram e os abismos que perpetuaram na apreensão das experiências que aqui apresento, para dialogar com a noção de performance e teatralidade na cena contemporânea

1.2 Uma história curta, a coisa toda e o ainda aqui e agora

Cena Exclusiva: Afasia antes do Teatro

Maurício: *O que é afasia? Você perguntô: “O que é afasia”?*

Juliana: *A primeira pergunta é: “O que é afasia”? né? O que ela falou?*

Maurício: *Ela sabe o que é a afasia, é quando a gente não consegue falar e nem pensar direito.*

Juliana: *Você concorda com isso?*

Maurício: *Sim, sim, é... é... é... o corpo, tem o corpo também, não é só a cabeça. Porque-porque ela disse que tem que... (interrupção)... porque vários tipos de afasia, né? É-é, fica mais difícil falar mas aqui ó (apontando para própria cabeça), tá tudo em ordem, é só aqui ó (aponta a própria boca) que fica difícil.*

Juliana: *Sim! E o corpo, igual você falou!*

Maurício: *Eu falo muito (risos).*

Noêmia: *Tem que tentar, não pode ficar parado, tem que fazer, fazer, fazer...*

Sávio: *Claro, claro, justamente, justamente, mexer, mexer, mexer.*

Maurício: *Isso que é afásico, fala muito, fala pouco, faz muito, faz pouco, pensa, conversa.*

O diálogo aqui referido tem como palco o Centro de Convivência de Afásicos – CCA do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O que torna necessário que eu conte um pouco da história, a fim de situar ainda mais o compartilhamento desta travessia.

O CCA funciona em sede própria desde 1998. O grupo focalizado nesta pesquisa tem sido coordenado pela Profa. Dra. Edwiges Morato, cujo grupo de pesquisa COGITES – Cognição, Interação e Significação³ integra o Laboratório de Fonética e Psicolinguística – LAFAPE do IEL. O CCA foi concebido como um espaço de interação, como um espaço para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre as(os) participantes afásicas(os) e não afásicas(os) de forma a contribuir para o maior entendimento da condição de afasia e oferecer alternativas para a reintegração social delas e deles pela convivência e enfrentamento mútuo das dificuldades que a afasia implica. O Programa de Expressão Teatral – PET que desenvolvo visa trabalhar a expressividade global da participante atuadora afásica(o), ou seja, daquelas(es) cujos recursos semióticos foram comprometidos pela afasia. As(os) participantes afásicas(os) que frequentam o CCA são encaminhadas(os) pelo Departamento de Neurologia do Hospital de Clínicas da Unicamp, onde pre-

2 A fim de preservar a identidade das pessoas, seus nomes foram substituídos por outros que começam com a mesma letra. Apenas o meu próprio nome, “Juliana”, foi mantido como tal. Os diálogos baseiam-se nas minhas transcrições para a dissertação de Mestrado – como se verá a seguir, a partir dos registros do *AphasiAcervus*.

3 O COGITES estuda práticas linguístico-interacionais que envolvem sujeitos que apresentam afasia e neurodegenerescência, com foco em determinados processos enunciativos e interacionais corporais.

viamente já receberam todo o tipo de assistência médica necessária.

2. O choque do AVC: o primeiro impulso de por a cabeça para fora d'água ou do fenômeno teatral e a natureza sociocognitiva da arte

A gente vai aprendendo, desde que começa a “teatrar”, que no teatro há o aprendizado de uma linguagem própria, ou seja, o aprendizado de um específico sistema simbólico verbal e não verbal, cada qual com regras e metodologias próprias de execução, que expressam o sentimento, a produção intelectual e escolhas estéticas de quem fez e a resposta de quem assiste. Mas e quando a cuca pifa, a cabeça gira, a massa cinzenta explode? O que expressa? Quem expressa? Vejamos.

Tradicionalmente aqueles sistemas são verificáveis e podem ser percebidos através de elementos que os compõem: **i)** a interpretação da atriz(o) – o ato de fazer sentido – e a intenção da ação e do gesto; **ii)** a representação teatral como fenômeno interacional do qual faz parte, necessariamente, a(o) espectadora(o).

Conforme a pesquisa foi avançando, semana a semana, em três anos de Iniciação Científica, depois em três anos de Mestrado e em quatro anos de Doutorado, fomos descobrindo coletivamente como o teatro pode ser extremamente motivador para pessoas afásicas. Como já apontou Tonezzi (2007), afeta-as nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social.

O Programa que construí junto com as atadoras e atadores afásicas(os) a partir de acordos coletivos possuiu uma estrutura que divide as sessões em seis partes: **i)** instalação da proposta de trabalho; **ii)** aquecimento (vocal e corporal) e exercícios de articulação e projeção da voz; **iii)** exercícios de expressão corporal; **iv)** jogos interativos de percepção espacial; **v)** jogos interativos de percepção do coletivo e do social; **vi)** exercícios de criatividade e improvisação, como a proposta de realização de cenas realistas ou poéticas para fins de compreensão do processo interativo e expressivo e, por consequência, do processo teatral.

Cena Exclusiva: Epílogo

Juliana: *Vamos para a cena, então!*

Maurício: *Demorô!* (risos).

Nesse momento, “Rafaela”, tímida, logo após o nosso aquecimento, quis fazer uma cena solo:

Cena Exclusiva: Des-cisão Parte 1

Rafaela: *Eu quero dançar... Você-você pediu, né? Pediu? Né?*

Juliana: *Sim, dona Rafa* (risos), *desde a semana passada!*

Rafaela: *Tá, vou tentar. Tem música?*

Juliana: *Rodrigo, põe o funk dela, por favor.*

Depois de muita vontade e pouca coragem, finalmente ela dançou. Como foi um ato performativo totalmente ressignificado e cheio de multimodalidades gestuais e corporais recém-nascidas e que emergiram pela primeira vez aos nossos olhos encantados, proponho uma partição só para ela, para essa jovem mulher afásica, que re-dançou para se re-descobrir.

2.1 Instruções para dançar, depois que você põe a cabeça para fora da água

Então vamos lá! A título de exemplo do ganho sociocognitivo e da reorganização das competências comunicativas e expressivas como um todo, evoco o desempenho de RB e sua performatividade no PET de março a junho/2013. RB, 33, era, segundo ela mesma, “uma dançarina de funk muito boa e competente”, antes do AVC.

Cena Exclusiva: Des-cisão Parte 2

Rafaela: *Eu descia até embaixo e subia facinho. Agora...* (Alude a seu corpo hemipléxico e hemiparético).

Juliana: *Vai com tudo, Rafa. Vamos que vamos! Não tem regra para dançar, o funk é seu, o corpo é seu, é você que vai dançar. Quero ver alguém conseguir te copiar, depois!*

O quadro de hemiplegia⁴ que surgiu após este evento a inibia de duas formas: na limitação motora e na vontade de dançar. Então, não dançar de maneira “competente” significava não apenas que ela esbarrava na hemiplegia, mas também que teria que aprender como dançar de novo. E, apesar da resistência e inibição, ela se dispôs a dançar, motivada pelo PET e pela interação com as(os) frequentadoras(es) do CCA. Ela reconstruiu *reflexivamente* esta competência, ela articulou novos processos de significação não verbal. Ressignificou uma prática para reaprender a semiose do funk – estilo ao qual ela se dedicava muito, para ser competente novamente, gerando e fazendo emergir semioses coocorrentes adequadas a esta modalidade de dança. RB persistiu, aprendeu outro modo de dançar, não só porque *o caminho para o corpo estava mais claro*, mas também porque se treinarmos a mente e o corpo, este responderá, semiológica e coerentemente ao estímulo provocado pelo treino.

Cena Exclusiva: Olhos Recém-nascidos Ou Des-cisão Final

Grupo: *(Aplausos entusiasmados e exclamações de “parabéns”, “muito bem”, “que lindo!”)*

Rafaela (rindo, um pouco tímida): *Eu descí até embaixo, você viu?*

Juliana: *Lógico que vi, eu sabia que você ia dar um jeito de fazer.*

Apesar das grandes e já conhecidas capacidades de adaptação presen-

⁴ *Hemi* -metade, *-plegia* paralisia: é a paralisia de metade sagital (esquerda ou direita) do corpo. É mais grave que a hemiparesia que se refere apenas a dificuldade de movimentar metade do corpo.

tes no corpo e na mente humana, são muitos os caminhos percorridos pelo cérebro – pela plasticidade cerebral – para atender às novas necessidades de reformulação de semioses.

O fazer teatral acaba por desmistificar determinados comportamentos e a indicar um caminho para que tais necessidades sejam exploradas de forma eficiente e transformadora. As experiências e os conhecimentos vivenciados pelas(os) afásicas(os) no teatro, e por meio do PET, ao nosso ver coletivo, de todas e todos (atuadoras e atadores e demais pesquisadoras), possuíram, também, um importante significado para o desenvolvimento social e emocional da(o) afásica(o), porque não me escapava o fato de que, quando chegava ao PET, a atuadora(o) afásica(o) carregava tanto os conhecimentos que já trazia consigo, quanto os novos conhecimentos aprendidos em decorrência da afasia.

2.2 Não saber o que perguntar é bom para escutar a pergunta que já está ou de quando a gente inventou de fazer tudo quanto é paródia⁵

O jogo teatral foi um valioso instrumento para esta pesquisa. Sobre a importância do jogo teatral, apoiei-me na seguinte reflexão de Koudela (1991):

Os jogos teatrais foram desenvolvidos para todas as idades e contextos. Quando necessário, os jogos podem ser modificados ou alterados para adaptar-se às limitações de tempo, espaço, deficiências físicas, distúrbios de saúde, medos, etc. (KOUDELA, 1991, p. 47).

Para o PET desenvolvido durante o Mestrado, através do jogo teatral, estabeleci e procurei responder a algumas indagações orientadoras que partiram do próprio coletivo de forma empírica, a partir do próprio fazer teatral. Vejamos, a seguir.

Cena (i): O Negrinho do Pastoreiro: Ressignificação Paródica

João: *Certo, eu vou ser o Patrão do Negrinho do Pastoreiro.*

Juliana: *Isso, João. Certo?*

João: *Certo. E-Entendi, ma-mas eu posso falar ou só gesto?*

Juliana: *Não, pode falar, claro! Você tem que falar com as formigas, com a santa, com a mãe do Negrinho, com o Negrinho, com o fogo...*

João: *Tá, então com a as formigas e com o fogo não tem palavra com a boca, só gesto.*

Juliana: *Tudo Bem!*

5 O módulo de reconstrução e resignificação paródica no PET durou um semestre letivo inteiro. Ficamos apaixonadas e apaixonados pelo projeto. Gerou muita metaforização, muita reconquista de realizar ironia (capacidade completamente abalada pela afasia) muito ganho de competência sócio-cognitivo e motor. Tema para outro artigo. Mas que foi divertidíssimo, ah... Isso foi!

Indagação (i) Como se articulam os processos de significação verbais e não verbais que as(os) afásicas(os) empreendem na interação do fazer teatral para ajustar as condições de produção do sentido?

Cena (ii): Chapeuzinho Vermelho: Resignificação Paródica

Maurício: *Eu serei a mãe da Chapeuzinho* (risos).

Noêmia: *Por-porque a mãe, você?*

Juliana: *É, por quê?*

Maurício: *É que eu quero ser-ser a narradora da história* (sic).

Juliana: *Sério?*

Maurício: *Isso, isso, eu vou narrar, porque estou escrevendo um diário...*

Juliana: *Perfeito! Daí, do que você escrever, sai a história e o grupo vai fazendo!*

Maurício: *Maravilha!*

Indagação (ii) O que a afasia, como perturbação da metalinguagem, que pode estar acompanhada de comprometimento motor e práxico, implica para a geração e emergência de semioses coocorrentes?

Cena (iii): Domingo no Parque: Resignificação Paródica

Juliana: *Tá, então tem três personagens principais: a Juliana, o João e o José.*

Sávio: *É uma música, né? A história?*

Maurício: *Gi-gilberto Gil.*

Sávio: *João, João, João* (apontando para si mesmo).

Norma: *Eu, Juliana. Vou cantar, mas dá para só falar ou só dançar, também.*

Juliana: *Total!*

Sôsuke: *Canto, canto* (apontando pra si).

Juliana: *Então vamos trabalhar com duas Julianas, que tal?*

Érica: *Quando vier este-este João, ele ve-vem devagar, cantando e aquele vem só rápido, sem cantar.*

Juliana: *Dois Joões?*

Érica: *É, né! Se tem-se tem duas Julianas...*

Juliana: *Ótimo!*

Noêmia: *Então o José só corpo, faz a movimentação em volta deles... só olha. Da-daí já vai dar medo.*

Sávio: *Quando vem perto, tira a faca...*

Juliana: *E vai baixando ela devagar.*

Maurício: *Maravilha!* (seu bordão clássico no grupo).

Indagação (iii) Se a emergência de semioses coocorrentes implica uma tomada de consciência sobre a multimodalidade das ações ativadas pela(o) afásica(o) durante o PET, o que a observação daquela emergência de semioses coocorrentes e reflexividade linguística podem revelar sobre as relações entre linguagem, corpo e cognição nas afasias e na suposta noção de “normatividade”?

Parti da hipótese de que, ainda que apresentem dificuldades de (meta) linguagem e de atividades motoras e práxicas, que certamente se refletem/manifestam na atividade teatral implicada no ato de produção de semioses multimodais durante o PET, afásicas(os) possam atuar competentemente com relação à atividade reflexiva teatral que constitui o uso da linguagem verbal e não verbal.

3. A peça radiofônica que, como *corpus* de pesquisa, gerou *mundos*

A partir do segundo semestre de 2013, após um semestre inteiro de retomada do meu trabalho junto ao PET no Mestrado, iniciamos no CCA um projeto teatral que envolveu o trabalho da(o) atuadora(o) afásica(o) voltado para um veículo radiofônico. Instaurei, desta feita, uma nova instância de criação e reflexão sobre o gênero “rádio teatro” no CCA. No decorrer deste período desenvolvemos, sempre em grupo, o texto da peça através de criação coletiva, jogos teatrais e improvisação, mas também procurei recuperar e registrar junto às(os) atuadoras(es) afásicas(os) e não afásicas(os) a memória do radioteatro/radionovela, gênero que teve grande penetração em todo o Brasil a partir da década de 1920. O que orientou meu trabalho foi acreditar que poderia existir um espaço ainda possível para o drama *no e de rádio* ou, pelo menos, para a apresentação e audição, por uma plateia, deste tipo de obra de arte. E que a nossa peça radiofônica poderia ocupar este espaço. Tanto que marcamos uma estreia formal no Anfiteatro do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, equipado com os recursos necessários para a audição e estreia de nossa peça radiofônica, “*Recuerdos de Ypacaraí – De Quando o Brasil Quase Entrou (de novo) em Guerra Contra o Paraguai*”, em 12 de dezembro de 2013, às 10h. A peça, com forte teor de Teatro do Absurdo, tinha a seguinte sinopse:

Sinopse:

Tudo começou quando a grande atriz internacional, símbolo e benfeitora do Paraguai, Angelita Joli, veio ao Brasil para o lançamento do seu novo filme. Ela veio de navio pelo Rio Paraguay, descendo em *Puerto Stroessner*, em Foz do Yguaçu. Muitos *paparazzi* e repórteres queriam entrevistá-la, mas Futrício Jr. fura o cerco de seguranças e, quando aborda a atriz, acusa-a de ter um filho brasileiro – Ernestinho – nascido em Belém do Pará há 15 anos, que seria filho do jornalista paraense Ludovico. O Segurança afasta Futrício e sai com a

atriz. Natalícia, irritada, exige provas da acusação, que poderia gerar uma intriga internacional. Ele, Futrício, diz que vai provar! E a partir daí, todos os qui-proquós acontecem. Futrício suborna o Segurança e Natalícia os espiona, mas não consegue ouvir o nome do suposto pai. Futrício e Natalícia, em seus programas de rádio, entrevistam os envolvidos na trama, tentando desvendar o mistério de quem seria o pai de Ernestinho. Mama Perlita, irritada, lança uma praga em Futrício Jr., que se cumprirá se ele não se calar. Micky Jaguar traz um médico paraguayo para explicar a concepção imaculada de Angelita. E a Generalíssima Presidenta do Paraguay, Carmen Gutierrez, ameaça entrar em guerra com o Brasil *de nuevo*, caso esta situação diplomática constrangedora, que ameaça a honra do Paraguay, não se encerre. Até que, quando Mama Perlita, a única que sabe *La Verdad*, decide contar a todos sobre seu neto, acontecimentos bizarros e estranhos, vindos da parte do além, calam-na para *siempre!* Convidamos a todos a saborear esta saga! Intriga, drama, ação, suspense e paixão são os ingredientes desta história *my dramática!* ¡Viva el Paraguay!

3.1 Como seguir o que se transforma ou categorias de análise

Uma chave importante de minha observação foi verificar que as semioses compareceram de duas maneiras diferentes e em momentos distintos na criação da peça radiofônica:

- i) o primeiro momento era quando havia no grupo os acordos gerais sobre o *canovaccio* e procedimentos para a montagem;
- ii) o segundo momento era exatamente o da execução da ação *per se*, que demandou das(os) atuadoras(es) uma postura teatral propriamente dita.

Em decorrência destas observações, apresento abaixo um quadro no qual se destacaram algumas das modalidades que atuaram multissemioticamente no PET e que foram observadas quando emergiram como construção reorganizada de sentidos:

Tabela 1: Modalidade Semiótica X Processos Semióticos Gerados



Uma tarefa subsequente foi a organização dessas ocorrências, relacionando-as com sua emergência nas categorias analíticas. Proponho, então, a seguir, um quadro analítico das minhas categorias, as nervuras da ação. Este quadro analítico foi elaborado com base e inspiração na obra de Stanislavski (1964) e em seu método das ações físicas, posteriormente revisitadas por Grotowski (2012). Vejamos, a seguir, no próximo quadro, uma caracterização geral da ocorrência de semioses simultâneas em meio ao PET:

Tabela 2: Resumo das Nervuras da Ação

Nervura: Emergência de semioses verbais e não verbais	Subnervura: Corporeidade da ação	Trabalho do ator sobre si mesmo: domínio rudimentar dos elementos da psicotécnica e construção multimodal de semioses verbais e não verbais de uma segunda natureza (corpo + mente; ação-gesto-movimento + fala). Ação física: um gesto, um movimento ou uma atividade corporal com uma intencionalidade, com um objetivo a atingir, envolvidos por impulsos que visem a um objetivo.
	Subnervura: Intenção comunicativa	Ação: atenção, imaginação, musculatura em estado de prontidão para agir e criar semioses. O gesto-movimento: envolve todo o corpo, tem forma organizada e qualidades.
Nervura: Densidade modal no ato teatral	Subnervura: Sensorialidade/ espaço compartilhado	Circunstâncias; situações/acontecimentos; avaliação na mudança de situação. A ação não é fazer um gesto, uma atividade, um movimento. A ação é um processo psicofísico multimodal de criação interna do ateador afásico para alcançar um determinado objetivo, que se dá no tempo e no espaço conforme as semioses coocorrem, objetivando instaurar o jogo teatral ou a cena propriamente dita.
	Subnervura: Conectividade/ objetivo comum	Relação/ interação entre objetos de atenção da cena; comunicação; tempo-ritmo. A linha física da ação (chamada “partitura”) deve estar justificada num processo individual, que envolve imagens próprias (chamadas “subpartitura”) e que ajudam a definir a ação mental, sem a qual o ateador afásico corre o risco de não tornar vivas suas ações físicas, verbais e não verbais.

Durante a tomada do áudio, sempre surgiam falas e situações que não haviam sido ensaiadas. Isso de dava por dois motivos: **i)** pela dificuldade intrínseca da(o) ateadora(o) afásica(o) retomar sua própria recém criação com as mesmas ações e palavras (como o fazem atrizes e atores não afásicas, de

modo geral); **ii**) pela criatividade aflorada das(os) jogadoras(es) em situação, buscando compensar esta dificuldade com uma outra criação paralela e absolutamente performativa, condizente com o tema e com o tópico maior da cena, sem perder o *canovaccio* combinado.

Entendemos, então, a necessidade de criar a sonoplastia, realizada ao vivo com materiais e objetos que estivessem disponíveis no CCA e com nossas bocas e corpos, percurivamente. A sonoplastia nos servia como contexto, preenchimento e ambientação.

4. Aplicação das nervuras da ação e formas de análise da dimensão multimodal do PET

As disposições do jogo teatral com as(os) afásicas(os) foram estabelecidas a partir dos processos de linguagem e semioses continuados e inter-relacionados, e são ferramentas epistemológicas de análise neurolinguística: a relação intrínseca entre corpo/ cognição/ pensamento/ linguagem/ interação.

4.1 Como seguir o que se transforma parte 2 ou a performatividade na cena exclusiva

Para demonstrar a aplicação das nervuras da ação, exponho a seguir mais uma *Cena Exclusiva*: um dado extraído do meu *corpus* do mestrado (Dado 1) (CALLIGARIS, 2016) e, em seguida, apresento uma tabela analítica associando trechos das falas das atuadoras(es) às nervuras da ação.

DADO 1 - Corpus: *AphasiAcervus* (03/10/2013)

Contexto: sessão do PET com a presença das não afásicas EM, JC, NE, NF, do não afásico RP e das(os) afásicas(os) MN, MS, LM, SI, SP, RB. A sigla TD significa “todos”.

Gravação da Unidade de Cena # 4: Mas será o Ludovico?!

Natalícia, repórter investigativa segue o segurança da famosa atriz paraguaia Angeli-ta Joli até uma praia deserta com floresta, numa noite de ventania e tenta escutar sua conversa secreta com Futrício Jr, jornalista ambicioso e fofoqueiro, sobre quem seria o verdadeiro pai do filho brasileiro da atriz, cerne do escândalo internacional que move a trama.

A seguir, apresento a tabela analítica mencionada, demonstrando os modos e recursos semióticos mais densos e que mais se destacaram no trecho em questão, ou seja, o que estou chamando de nervura da ação, nos trechos iniciais do Dado 1, com as vozes aqui transcritas em formato adotado pelo Aphasi Acervus/IEL:

<u>FRASE</u>	<u>TRANSCRIÇÃO DA FALA</u>	<u>MODOS SEMIÓTICOS EM DESTAQUE: NERVURAS DA AÇÃO</u>
01 TD	((sentados, realizando <i>gestos ritmados</i> sons diversos feitos com a boca, imitando o que seria som	Gestos metafóricos, gestos ritmados, gestos icônicos / CONECTIVIDADE/OBJETIVO COMUM
02	de floresta à noite))	Idem/ IDEM
03 JC	vamos gravar este som então/ Rogério? vamos gravar este som? ((gira o indicador da mão direita	Gesto dêitico e gesto emblemático / IDEM
04	apontado para cima, para indicar todos os sons realizados))	Idem/ IDEM + SENSORIALIDADE/ ESPAÇO COMPARTILHADO
05 TD	((movimento de sim com a cabeça))	Idem/IDEM+IDEM
06 JC	silêncio no estúdio ((sinal dêitico com o dedo indicador para RP, que inicia a gravação do som))	Manutenção do gesto/ IDEM+IDEM
07 JC	((indicação para RP “cortar” a gravação depois de cerca de 30’)) vamos ver se ficou bo/	Idem/ IDEM
08	eu nem perguntei se vocês concordavam(.) vocês concordam com este som?	Gesto icônico/ CONECTIVIDADE/ OBJETIVO COMUM
09 TD	((todos fazem gesto afirmativo com a cabeça))	Idem/ IDEM
10 JC	vamos ouvir como ficou?	Idem/ IDEM
13 TD	(...)((em silêncio, ouvem a sonoplastia recém produzida. ao final, risos e gestos e	Junção entre dêiticos gestuais e verbais / SENSORIALIDADE/ ESPAÇO COMPARTILHADO + CORPOREIDADE DA AÇÃO
14	movimentos corporais entusiasmados de aprovação))	SENSORIALIDADE/ ESPAÇO COMPARTILHADO/ Idem
15 EM	muito jóia/ MUito jóia...	Gesto emblemático que continua na pausa / IDEM
16 JC	ficou legal né? ((todos demonstram aprovação corporalmente))	Idem/ IDEM

Vejamos, na primeira parte do trecho transcrito, das linhas 1 a 16, foram feitos quatro acertos no momento dos acordos: **i)** quando convidei a todas e todos a gravar o som de floresta; **ii)** quando perguntei se todos concordavam com aquele som para ilustrar a floresta; **iii)** quando convidei a todas e todos para ouvir o som produzido; **iv)** quando todas e todos aprovaram o som, que seria usado como cenário sonoro daquela cena na versão final da novela. Quanto ao segundo momento, o trecho transcrito já se inicia com a ação presente de cena, ou seja, o acordo sobre produzir aquele som já havia sido firmado e o grupo já o estava produzindo.

Estes dois momentos foram costurados pelas seguintes nervuras da ação, conforme também podemos ver pelo quadro acima: **i)** Conectividade/Objetivo Comum, quando o segundo momento, o da ação, já estava acontecendo; e depois, ao longo dos quatro acertos acordados, temos: **ii)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado; **iii)** Conectividade/Objetivo Comum; **iv)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado + Corporeidade da Ação.

Uma constatação decisiva para a compreensão do meu trabalho foi a de que, por força do meu *modus operandi* com afásicas(os), houve mais momentos de acordos do que de ação, o que não diminuiu a potência do que realizamos, porém isso apenas revelou a natureza da nossa construção, já que a peça radiofônica foi montada sessão por sessão, contingencialmente, tendo em vista que a assiduidade das(os) participantes não era permanente; então os acordos tinham que ser revistos sempre, de forma pactual, consensual e coletiva, para que o *canovaccio* principal se mantivesse.

Considerações finais

De minha parte, verifico que afásicas e afásicos, apesar do comprometimento neurológico e das alterações metalinguísticas, conservaram e reorganizaram uma competência de natureza textual-discursiva teatral e, por conseguinte, artística e multimodal. Competência que possibilitou que participassem de uma *educação teatral semiótica* e que fossem instruídas(os) quanto à densidade modal e, desta forma, que conduzissem ativamente o jogo teatral, que sustentassem o ato cênico, a conversação, a troca de turnos e a elaboração semiótica – pela via do *processo colaborativo*, tão caro ao fazer teatral. Podemos chamar esta competência de *conduta teatral* e isso nos permitiu, coletivamente, uma espécie de reconstrução ou apropriação do Teatro do Absurdo como o que fizemos na peça radiofônica, através da movimentação dinâmica e cooperativa dos turnos, contribuindo para a coordenação das ações e para a construção dos sentidos.

Por fim, por meio da análise das sessões vídeogravadas, percebi que o *corpo expressivo/performativo* da(o) afásica(o) se torna mais potencialmente expressivo quando posto em ação, contextualizado em uma situação, seja ela linguística ou não, na qual deve realizar um gesto ou uma ação relevante e significativa. Notei que a natureza sociocognitiva e sócio-interacional dos jogos teatrais auxiliou a(o) atuadora(o) afásica(o) na retomada de uma expressividade comunicativa com sentido e que dialoga com o mundo, justamente por ser o fazer teatral uma prática intersemiótica por natureza, facultando o comparecimento de complexas redes multimodais.

Referências

- CALLIGARIS, Juliana Pablos. **A Dimensão Multissemiótica do Jogo Teatral: a Experiência de Elaboração de uma Peça Radiofônica no Programa de Expressão Teatral do Centro de Convivência de Afásicos (CCA - IEL/UNICAMP)**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudo da Linguagem - IEL/UNICAMP, 2016
- GROTOWSKI, Jerzy. **Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012. P. XI-XIII
- FABIÃO, Eleonora. **Corpo cênico, estado cênico**. Revista Contracorpos – Eletrônica, v. 10, n.3, p. 321-326, set-dez 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormiem. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991

NORRIS, Sigrid. **Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance**. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445606061878>>. Acesso em 22 nov 202', às 12h07

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **A construção do Sentido**. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora/MG, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. R. de Janciro: Civil. Brasileira, 1964

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E A DANÇA

Milena de Paula Faria Guimarães

Mestranda em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás e bailarina

Resumo:

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a liberdade de expressão e a dança de forma conjunta, explorando quais as relações são capazes de atingirem. O direito à liberdade de expressão como um direito humano e direito fundamental; e a dança como arte e linguagem corporal. Esses elementos interligados provocam debates relevantes e atingem o âmbito transdisciplinar do direito e das artes. Constituem no direito de liberdade de expressão artística e possuem relação com a cultura e os direitos culturais. Além disso, apresentados em uma via interligada em dois sentidos, primeiramente, é possível imaginar a dança como uma das formas de exercer a liberdade de expressão e de forma contrária, entender a liberdade de expressão ocorrendo através da dança. A metodologia utilizada é a dedutiva, com pesquisa qualitativa e de objeto exploratório, elencando as capacidades de cada elemento de forma esparsa, para depois realizar a conjunção das características passíveis de serem realizadas.

Palavras-chave: Liberdade de expressão; Dança; Direito à liberdade de expressão artística; Direitos Culturais.

Introdução

A liberdade de expressão e a dança, por mais que façam parte de ramos distantes (direito e arte, respectivamente) quando relacionados e debatidos de forma conjunta constituem elementos importantes, são interessantes, recorrentes e estão bastante presentes em nosso cotidiano. Fazem parte de uma realidade atual, mas também já estiveram presentes em momentos históricos da humanidade e da sua formação. Assim o é, devido a todos seres humanos terem direitos e da mesma forma, conseguirem movimentar-se, constituindo uma dança.

Iniciando o debate, entre vários direitos dispostos temos a liberdade de expressão, um direito primordial, considerado direito humano e fundamental; bastante conhecido e discutido na atualidade. Do outro lado, entre as formas de fazer arte, temos a dança. Um movimento corporal que possui significados e que para o presente trabalho não necessita de obedecer características espe-

cíficas para constituir-se, além de não precisar ser entendido do assunto, ou um profissional.

A metodologia utilizada é a dedutiva, contendo pesquisa qualitativa e o objeto é exploratório. Primeiramente, elencando as capacidades de cada elemento de forma esparsa para depois, realizar a conjunção das características passíveis de serem alcançadas. Através do estudo interdisciplinar os debates perante os dois ramos permitem conclusões satisfatórias. Assim, na intenção de analisar o direito de liberdade de expressão e a dança de forma conjunta, (explorando as suas capacidades) primeiramente, é interessante desenvolvê-los de forma unitária, para uma melhor compreensão dos dois elementos. Após a delimitação do que é a liberdade de expressão e do que é a dança, conseguimos tratá-los juntos.

Desenvolvimento

Liberdade de expressão

A liberdade de expressão compreende o “direito de comunicar-se, ou de participar de relações comunicativas, quer como portador de mensagens (orador, escritor, expositor), quer como destinatário (ouvinte, leitor, espectador)” (MARTINS NETO, 2008, p. 27). Dando sequência a esse breve e inicial conceito, José Luiz Simão e Thiago Rodovalho (2017, p. 210) entendem que essa comunicação abrange: “informações, opiniões, sentimentos, propostas, por meio do uso da linguagem, gestos, imagens ou mesmo o silêncio, e sob os mais variados temas (religião, moral, política, ciência, história etc).”

Esse direito, está reconhecido em âmbito internacional, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). Durante toda a declaração muito se fala em liberdade, na qual esta constitui-se uma das bases formadoras. De forma mais concreta, o artigo 19 da declaração estabelece o direito à liberdade de expressão.

Dando sequência na proteção, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), elencou os direitos importantes para manter a democracia social, na qual estão a liberdade de pensamento e de consciência. No artigo 19 coloca a liberdade de expressão, podendo ser difundida a qualquer meio (RAMOS, 2018, p. 167).

O Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana de Direitos Humanos, 1969), também regulamenta tal direito:

Artigo 13 - Liberdade de Pensamento e de Expressão

1. Toda pessoa tem **direito à liberdade de pensamento e de expressão**. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha. (grife nosso)

Assim, a liberdade de expressão é um direito de exteriorizar, apresen-

tar pensamentos, opiniões e ideias. Pode ser realizado de diferentes formas e jeitos, não possui regras para constituir uma expressão, a liberdade está tanto no modo de fazer, quanto no querer fazer. A única regra limitante é a de não invadir e ferir o direito do próximo, seja quando for também realizar esse direito, seja quando atingir outras dignidades.

É considerado um direito humano por toda sua ampla proteção em âmbito internacional, sendo um dos primeiros direitos a serem reconhecidos, a partir dele outros direitos são idealizados, é a base formadora de um discurso de proteção humana e da sociedade. Por isso, leva o nome de direito humano de primeira geração.

São conhecidos também como direitos individuais, em que impactam um direito que protege o indivíduo e sua ampla liberdade perante o Estado, na qual não se exige muito a prestação desse para que o direito ocorra, basta deixar o indivíduo exercer suas prerrogativas e não impedi-lo (RAMOS, 2018, p. 69).

O Estado não precisa agir diretamente para que a pessoa se expresse, não é preciso desenvolver meios para que esse direito seja efetivado. Já é inerente ao ser humano e a vida em sociedade. A postura que o Estado não pode tomar é de inibição do exercício do direito, como exemplo, a censura ou modos de governo que impedem ou reduzem a característica de liberdade.

No Brasil, a liberdade de expressão é reconhecida como direito fundamental, pela regulamentação na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 5º (que trata dos direitos fundamentais brasileiros), inciso IX (BRASIL, 1988). Mas, segundo André de Carvalho Ramos (2018, p. 69) a constituição não exaustiva todos os direitos humanos apenas no artigo 5º, na qual também possa existir demais direitos fundamentais no decorrer da carta magna, inclusive por força do princípio da não exaustividade do próprio artigo 5º, §2º. Assim, esse direito está reconhecido em diversos outros artigos esparsos (como veremos mais adiante).

Pela regulamentação, a liberdade de expressão possui status de cláusula pétrea e garante o Estado Democrático de Direito. Com os moldes dos dias atuais, a justificativa da liberdade de expressão tem como melhor fundamentos a democracia. (SIMÃO; RODOVALHO, 2017, p. 209 e 219). “A liberdade de expressão é, apesar de tudo, importante para o progresso do saber” (MARTINS NETO, 2008, p. 57).

O Estado ao não proibir, impedir ou reduzir o direito de liberdade de expressão exercido pelos seres humanos, mantém outras garantias relevantes para a vida em sociedade. Devido a isso, esse direito apresenta-se de grande importância, não podendo ser suprimido e sim, ampliado para atingir o máximo de pessoas, gerando as prerrogativas.

Dança

Do outro lado, temos a dança, que é de difícil conceituação. Trata-se

de um elemento artístico, subjetivo e abstrato. A arte e seus segmentos possuem essa característica de profundidade. Não se limita algo tão grandioso em poucas palavras, chega a ser um elemento sentimental que tem diversos significados a depender de cada pessoa e situação. A dança não se resume em apenas movimentos, a sua intenção e o seu exercício; sua efetivação é de grande exploração. Mas, para a presente discussão, iremos considerá-la como uma linguagem corporal artística.

“De um modo geral, podemos dizer que a dança se constitui pelos movimentos que se materializam em um determinado corpo-espaço [...] pelos gestos-ação dos corpos físico, biológico, sensível, subjetivo e psíquico, os quais buscam ininterruptamente por uma redefinição” (SERTORI, 2019, p. 190).

Helena Katz (2005, p. 31) interpreta a dança como um pensamento do corpo, mas não aceita isso como uma teoria única, até porque entende que a dança é complexa e não permite se reduzir apenas a uma exclusiva definição. Ainda na ideia trazida por Katz (2005, p. 26):

Agrada a muitos enunciar que a dança é a língua universal do homem, uma vez que todos os homens dançam desde que se entendem por homens, em todas as regiões deste planeta. O seu conhecimento, contudo, consiste não numa forma definitiva, mas na série de aproximações indispensáveis para atingi-lo enquanto semiose permanente.

São diversos os tipos de dança, que vão de formas mais técnicas (como exemplo, o balé clássico) a formas mais livres. Na presente discussão englobamos todos os tipos e respeitamos a sua constituição, mas fica claro que pouco importa o modo que será utilizado para expressão. Dessa forma, não é preciso ser um profissional para realizar uma dança, não precisa entender de dança e nem saber dançar dentro dos métodos. A dança aqui tratada é aquela em que, qualquer um pode exercer, seja de forma mais simples ou de forma mais complexa. Dispondo de um corpo, o movimento é livre e forma uma dança desprendida de formalidades.

O direito de liberdade de expressão e a dança

Superadas as algumas hipóteses envolvendo a liberdade de expressão e a dança, é possível verificar o direito. Se temos o direito de nos expressar, podemos realizá-lo através da dança, de outra forma, quando eu danço estou exercendo o meu direito de expressão. Sou livre para exercer.

Além dos vários artigos sobre o direito de liberdade de expressão em sua forma extensa, temos todo esse apoio voltado para um subtópico de liberdade de expressão artística e cultural que chega ao direito de liberdade de expressão através da dança. Ainda que de forma esparsa e sem um conceito inteiramente indefinido, a liberdade de expressão artística, representada neste caso pela dança, encontra-se amparada constitucionalmente.

O pensamento geral não deve ser confundido com o pensamento da criação e manifestação artística, esse é o que integra a liberdade de expressão artística. Ainda que não tenha sido colocada isoladamente na Constituição, tem sua autonomia. (SANTOS, 2018, p. 28 e 42).

Especificamente no artigo 5º, podemos perceber compilados de incisos que refletem os direitos à liberdade de expressão voltado para a dança. Principalmente, no inciso IX encontramos o próprio direito a uma livre expressão, entre os modos elencados, a artística (BRASIL, 1988). Assim, como afirma José Afonso Silva (2014, p. 255) a liberdade de expressão é o direito de expor o pensamento, no caso a liberdade artística, refere de forma mais específica o pensamento sobre arte.

Ainda na Constituição atual brasileira, o mesmo artigo que trata dos direitos fundamentais, reafirma no inciso IV juntamente com artigo 220 a manifestação do pensamento, em que o artigo 220, §2º veda também a censura elencando entre elas, a censura artística (BRASIL, 1988).

Sendo a dança uma forma de arte, reconhecemos a sua regulamentação dentro do direito de liberdade de expressão artística. Mais uma vez, reafirmando a dança como uma das formas de expressão, sendo livre para exercer e livre para escolher a forma que irá exercer. E a dança como uma linguagem corporal artística, expõe os pensamentos, opiniões e ideias.

Liberdade está no “poder ‘manusear’ o sentimento”, por outro lado, a arte como a manifestação que “tem como fim o despertar de nossas almas para aquilo que é próprio do espírito humano” (AGUIAR, 2013, p. 27 e 28). “De todo modo, dispor do próprio corpo através da arte representa situação existencial, cujo objetivo é a realização direta da dignidade, tendo como função a livre realização da pessoa e sua personalidade [...]” (SANTOS, 2018, p. 118).

A reprodução de um movimento pelo corpo, organizado em pensamentos, forma a dança. O movimento que um corpo realiza, representa a forma de pensamento desse, sendo a dança o movimento de forma mais completa, quanto mais próximo de uma dança, mais pensamento do corpo é. A dança se diferencia de outras capacidades de movimento que o corpo realiza, justamente quando é constituída de pensamento do corpo (KATZ, 2005, p. 24).

Pensar a dança é um exercício de liberdade, a manifestação que ocorre torna o que não é possível ver cordialmente em algo visível. O movimento realizado pelo corpo em uma dança, não se reduz apenas ao corpo físico que enxergamos. Nele possui também “consciências, fluxos energéticos, emoções e sensações” que ao movimentarem permitem ao autor do movimento e a quem assiste, a identificação de acordo com a visão de vida que possui. A linguagem da dança reduz a “manifestação e expressão de sentimentos, movimentos, ideias e desejos” tanto de quem realiza, quanto de quem assiste, já que é possível haver interação (SERTORI, 2019, p. 189 e 192).

Trabalhado com a liberdade de expressão artística, na realidade brasileira, são várias normas regulamentadas que pela diversidade do assunto envolve

outros direitos e constituem elementos importantes para a sociedade. Inclusive são indicadores de cidadania, vida digna e democracia. Neste caso, o corpo representa a linguagem que se desenvolve através da dança. Arthur Santos (2018, p. 117) reconhece que a liberdade artística como forma de um corpo, constrói identidade e desenvolve personalidade.

Através da arte é possível explorar questões íntimas pessoais, com o próximo, perante a sociedade e diante a existência humana. Capazes de provocar mudanças (SANTOS, 2018, p. 124). Para alguns autores (BRANCO; COELHO; MENDES, 2010) o contato da sociedade com a arte, reconhecida como uma forma de comunicação humana (ainda que não verbal) permite exteriorização de diversas opiniões. O reconhecimento pelo legislador, como liberdade de expressão artística, constitui o movimento democrático; não depende de autorização para que aconteça e nem pode ser censurada.

Entre outras relações

Dando sequência a essa ideia de liberdade de expressão da dança protegida na Constituição Federal de 1988, os artigos 215 e 216 regulam a respeito de direitos culturais. Tais direitos, segundo Francisco Humberto Cunha Filho (2018, p. 24), são “aqueles relacionados às artes, à memória coletiva e ao fluxo dos saberes que asseguram a seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão referentes ao futuro, visando sempre à dignidade da pessoa humana”

A arte está inserida no que se define como cultura, então é objeto de proteção dos direitos culturais. Consequentemente, a dança, pois é uma forma de arte. Nesse sentido, a dança possui ampla proteção na lei, tanto no sentido de que pode ser exercida como um direito de liberdade de expressão artística, bem como, elemento de uma cultura, assim protegida pelos direitos culturais.

Mas também, o próprio direito de liberdade de expressão tem relação íntima com a cultura e, consequentemente, com os direitos culturais. Até porque, ao estarmos inseridos em uma cultura temos o direito de exercê-la, representa justamente essa liberdade de expressão. Todos esses elementos se complementam e são os responsáveis por constituir uma sociedade com direitos.

[...] há um Título na Constituição Federal denominado *Dos Direitos e Garantias Fundamentais*. Desse modo, os direitos culturais inseridos nesse Título são fundamentais por expressa determinação do legislador constituinte. [...] os seguintes: a **liberdade de manifestação; a liberdade de expressão da atividade artística**; a liberdade do exercício profissional artístico; a liberdade de associação artística, inclusive de natureza sindical; propriedade, transmissão hereditária e poder de fiscalização sobre as criações do intelecto, bem como sobre a imagem, a representação, a interpretação, a voz e coisas análogas; a proteção do patrimônio histórico e cultural como bem de natureza difusa,

ou seja, pertencente a cada um dos brasileiros; o lazer cultural; a educação; a paridade e o reconhecimento jurídico do trabalho intelectual relativamente aos demais tipos; a língua como elemento de identidade cultural intra e supranacional; o uso de símbolos para afirmar a diversidade dos entes federativos e, por conseguinte, das sociedades que os habitam (grife nosso) (CUNHA FILHO, 2018, p. 39).

“O valor cultural é formado por diversos bens, entre eles, destacamos o bem cultural arte que tem amparo (conforme mencionamos) em direito fundamental (art. 5º, IX, CF).” (AGUIAR, 2013, p. 123). Portanto, a cultura é o modo de vida que uma sociedade pratica, na sua formação temos elementos políticos, econômicos, sociais, ideológicos, alimentares, artísticos, entre outros. Ao praticarmos a cultura nos expressamos. Jorge Miranda (2017, p. 95) inclusive entende que “cultura abrange a língua e as diferentes formas de linguagem e de comunicação [...]”

“E cultura será toda produção ou manifestação voluntária, individual ou coletiva, que vise com sua comunicação à ampliação do conhecimento racional ou sensível. Os bens de cultura interferem necessariamente na realidade dos homens que vivem em sociedade, que partilham desse espaço comum.” (AGUIAR, 2013, p. 123).

Jorge Miranda (2017, p. 104) vincula a cultura a todo momento com a liberdade, na qual com tais elementos é possível uma liberdade de criação cultural ou artística, para ele representa a manifestação da personalidade. Dando sequência ao pensamento, o autor entende que “não há liberdade de criação sem liberdade de expressão”, inclusive essas expressões são compreendidas como os próprios pensamentos ou os sentimentos e emoções.

Partindo desse ponto, as manifestações culturais são o próprio direito de liberdade de expressão, fazem parte da cultura de um povo, entre as formas, está a dança. Sendo assim, a dança esteve presente em muitos momentos da história dos povos, na vida em sociedade. É possível identificar dança em pinturas rupestres, dos povos da caverna. Possui relatos de dança em grandes bailes da realeza, mas também entre os camponeses, todas fazendo parte do dia a dia de uma comunidade.

Um exemplo bem presente da dança diante de um povo e de uma cultura é a capoeira. Mesmo tendo como objetivo inicial uma luta aos escravizados que visavam pela sua liberdade, hoje ainda está presente a cultura como forma de resistência. Da mesma forma, os povos indígenas estão inteiramente ligados à dança em sua cultura; danças que estão inseridas no cotidiano, têm grandes representações e significados, são formas de comunicação e apresentam também resistência.

Dessa forma, após englobar a liberdade de expressão e dança dentro de elementos culturais, mais proteções podemos encontrar. Diante do que dispõe o artigo 215, parágrafo 1º da Carta Magna, cabe ao poder público a proteção das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras.

Carlos Frederico Marés de Souza Filho (2021, p. 81), ao verificar a perspectiva dos povos indígenas para o direito, entende que o direito à cultura é o direito à liberdade na visão do direito individual. Devido a essa extensão, o direito de liberdade de expressão artística supera um direito individual e também se encontra como um direito social.

Os direitos de primeira geração buscados correspondiam aos direitos de liberdade. No âmbito da cultura ele atinge o direito de “liberdade para criação e manifestação das produções do intelecto”. Nessa geração não é preciso uma atuação grande do Estado, basta ele permitir que as ações de liberdade ocorram (CUNHA FILHO, 2018, p. 35).

Já os direitos de segunda geração, esse papel do Estado modifica e vai além de manter o que dispõe a jurisdição. Cabe ao Estado a necessidade de prestar uma atividade ativa. Aos direitos sociais a prestação do Estado e da sociedade é fundamental “para assegurar condições materiais e socioculturais mínimas de sobrevivência (RAMOS, 2018, p. 60 e 70).

Pela grandiosidade de elementos que a liberdade de expressão e a dança atingem, são várias as regulamentações no ordenamento jurídico que podemos encontrar. Todas são relevantes para a garantia de direitos.

Conclusão

Apresentadas algumas discussões (ainda que não de forma exaustiva) são várias as relações que podemos fazer entre a liberdade de expressão e a dança. A dança pode ser a arte capaz de fazer com que a liberdade de expressão seja inerente a todos, efetivando assim o direito humano proposto, visto que, os elementos para a manifestação da dança (o próprio corpo) são inerentes aos seres humanos. Qualquer um pode vir a realizar uma dança e essa vir a expressar um pensamento, exercendo assim o direito de liberdade de expressão. De outro modo, ao ter um direito de liberdade de expressão eu posso exercê-lo de qualquer forma, portanto posso escolher a dança para ser o meio de realização. Sem liberdade não há arte. Sem a arte não conseguimos alcançar a liberdade.

Dessa forma, a amplicidade de envolvimento dessas partes traz relações que provocam debates relevantes nos dias atuais, pois atingem o âmbito transdisciplinar do direito e das artes. O direito de liberdade de expressão como direito humano e a dança como arte e linguagem corporal entrelaçados são capazes de provocar expressões questionadoras da relação humana em relação com a formação da vida em sociedade. Essa performance ocorre não somente atualmente, como também já esteve presente diante o processo histórico do desenvolvimento humano. Consequentemente, por ampliarem debates acerca de outras prerrogativas são inerentes também a cultura e aos direitos culturais, que são marcas de um povo, de uma sociedade e fazem parte da história da humanidade.

Assim, nada mais compreensível que a dança seja parte de uma expres-

são humana, devendo ter a liberdade de realizá-la, sendo amparada como direito humano e fundamental, em declarações internacionais, na Constituição Federal e em leis esparsas. Além disso, que o Estado se abstraia para poder ser exercida e quando necessário realize políticas públicas para manter o direito vivo e a constituição de uma sociedade livre, digna, democrática e justa.

É possível entender a dança como uma das formas de exercer a liberdade de expressão e de forma contrária, a liberdade de expressão ocorrendo através da dança. No primeiro caso, o corpo disposto de forma artística representa uma linguagem, que inclusive, pode ser apresentada de diferentes formas a depender do contexto explorado. No caso seguinte, a liberdade de expressão através da dança, possui a linguagem artística corporal e expressa-se com movimentos capazes de expor sentimentos, opiniões, manifestações e demonstrar momentos.

Ao enxergar os dois elementos sendo realizados em duplo sentido, compreendemos que eu danço pelo simples fato de que tenho direito de me expressar e do outro lado, eu quero me expressar e posso fazer isso através da dança. Se eu estou feliz, posso representar essa minha felicidade através da dança, com uma dança comemorativa, por exemplo. Em outro sentido, tendo o direito de me expressar eu posso utilizar a dança para isso, como uma comunicação, trazendo movimentos do meu corpo que contém significados, gerando assim debates. Em ambos, a dança representa algum sentido ou história por trás dela.

Referências

AGUIAR, Ana Cláudia da Costa. **Liberdade de expressão artística:** concepções filosóficas, fundamentalidade constitucional e política da pluralidade. Dissertação (Mestrado em Constituição e Garantias de Direitos) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14002>. Acesso em: 10/06/2021.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20/04/2021.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (1969). **Pacto de San José da Costa Rica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 20/04/2021.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos Direitos Culturais:** fundamentos e finalidades. v.1 ed. São Paulo: Edições SESC, 2018.

KATZ, Helena. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

MARÉS DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico. O renascer dos povos indígenas para o Direito. Curitiba: Editora Juruá, 2021.

MARTINS NETO, João dos Passos. **Fundamentos da liberdade de expressão**. Florianópolis: Insular, 2008.

MIRANDA, Jorge. **Notas Sobre Cultura, Constituição e Direitos Culturais**. Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro nº 66, out./dez. 2017

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20/04/2021.

ONU. **Pactos dos Direitos Civis e Políticos**. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em 20/04/2021.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SANTOS, Arthur Deucher Figueiredo. **Liberdade de expressão artística e a disposição sobre o corpo humano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21327>. Acesso em: 15/06/2021

SERTORI, Rafael Henrique Viana. **O corpo da dança: entre liberdade, expressão e pensamento**. São Paulo, v. 41, n. 67-68, p. 187-201, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062019000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25/06/2021

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37. ed. Editora Malheiros: São Paulo, 2014.

SIMAO, José Luiz de Almeida; RODOVALHO, Thiago. **A Fundamentalidade do Direito à Liberdade de Expressão: As Justificativas Instrumental e Constitutiva para a Inclusão no Catálogo dos Direitos e Garantias Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir/UFRGS, Porto Alegre, v. 12, n. 1, set. 2017. ISSN 2317-8558. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/ppgdir/article/view/72978>>. Acesso em: 15/06/2021.

PEDAGOGIAS DA DANÇA E A PRÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES ENCARNADAS

Ana Maria Rodriguez Costas

Universidade Estadual de Campinas (SP, Brasil). Mestre em Artes e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutoramento em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo

Resumo:

Ao longo dos séculos XX e XXI, as Artes da Cena se destacam na prática dos direitos humanos em distintos contextos geopolíticos. Neste trabalho pretende-se evidenciar a dança como um *locus* privilegiado de experiências e práticas mobilizadas pelo respeito e pelo exercício da singularidade, da alteridade, da mutualidade e da comunalidade, preceitos fundamentais na prática dos direitos humanos. Para tanto, toma-se como recorte a produção textual apresentada nos anais da X Reunião Científica “Artes Cênicas e Direitos Humanos” da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), realizada em 2019. Dentre os trabalhos que compuseram a programação do evento foram selecionados aqueles que interseccionam mais diretamente a dança, suas pedagogias e os direitos humanos. A partir desta seleção, realiza-se uma análise sobre possíveis contribuições encarnadas desta área de conhecimento na prática e nos estudos dedicados à educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Dança; Pedagogias; Educação em Direitos Humanos.

Artes da cena e Direitos Humanos: entrelaçamentos

Em dezembro de 2018 comemorou-se os 70 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Organização das Nações Unidas (ONU). Alinhada a esta celebração foi criado em 29 de novembro de 2018 o Observatório de Direitos Humanos (ODH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como espaço institucionalizado para zelar pelos direitos humanos na vida acadêmica e para além de seus muros. Em continuidade, em março de 2019, o Conselho Universitário deliberou pela instituição da Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DEDH) que “tem por finalidade, promover a tolerância, a cidadania, a inclusão, a diversidade, a pluralidade e a equidade entre os membros da Unicamp” (CONSE-

LHO UNIVERISTÁRIO DA UNICAMP, 2019). Desde então o Observatório de Direitos Humanos (ODH) tornou-se uma das instâncias da DEDH com a responsabilidade de promover “ações de educação formal e informal em Direitos Humanos, incluindo a discussão sobre a maneira de incorporar os direitos humanos nas práticas de ensino-aprendizagem de graduação e de pós-graduação” (DIRETORIA EXECUTIVA DE DIREITOS HUMANOS DA UNICAMP, 2021). Além disso, o ODH, em conjunto com as demais comissões assessoras dessa diretoria, se dedica a reunir os indicadores do respeito aos Direitos Humanos no interior da Unicamp.

Situada nesse contexto acadêmico de investimento em uma agenda direcionada aos direitos humanos, prontamente me envolvi com algumas de suas ações inaugurais. Dentre elas: a escrita de um artigo¹ sobre dança e direitos humanos em parceria com a Profa. Dra. Mariana Baruco Machado Andraus², a convite da então coordenadora do ODH, a Profa. Dra. Néri de Barros Almeida³; na condição de Coordenadora Associada do Curso de Graduação em Dança, juntamente com a então coordenadora, profa. Dra. Marisa Martins Lambert⁴, a criação de uma disciplina eletiva sobre Dança e Direitos Humanos, oferecida a estudantes de graduação e pós-graduação na área; e, a participação como editora convidada da Revista *Conceição/Conception* do programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Unicamp, que teve como tema de sua chamada “Artes da Cena e Direitos Humanos”⁵.

Todas essas produções aconteceram em 2019, ano em que a nova diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas foi assumida por professores e pesquisadores da Unicamp que se tornou então a sede desta gestão até 2021.

Diante de um cenário político nacional marcado por profundos ataques a democracia e de cerceamento de direitos e, sintonizando-se com as ações em percurso na Unicamp, o tema proposto para a realização da X Reunião Científica da ABRACE foi “Artes Cênicas e Direitos Humanos” que teve como finalidade “discutir os direitos humanos em relação as artes, e mais especificamente às artes presenciais em seu caráter positivo de efetivação, resiliência, resistência e conscientização” (PORTAL DA ABRACE, 2021). Se as Artes da Cena dependem do respeito aos direitos humanos para existir de modo pleno, ao propor essa temática para o evento, a diretoria da ABRACE

1 COSTAS, Ana Maria Rodriguez; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Dança e direitos humanos. In: Néri de Barros Almeida. (Org.). **Os direitos humanos à prova do tempo**: reflexões breves sobre o presente e o futuro da humanidade. 1ed.Campinas: BCCL/UNICAMP, 2021, v., p. 184-189.

2 Professora do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Unicamp.

3 Professora titular do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Foi a primeira diretora da Diretoria de Direitos Humanos.

4 Professora Livre Docente do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Unicamp.

5 Artes da Cena e Direitos Humanos. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - IA - UNICAMP, 2019 (Editorial do v. 8 n. 1 (2019): Artes da Cena e Direitos Humanos - Revista *Conceição/Conception*).

manifestou sua credibilidade de que

as artes cênicas também podem exercer um papel fundamental para a própria efetivação, conscientização e robustez da prática dos direitos humanos no mundo, além de possuir o poder de produzir efeitos de resistência quando esses direitos são ameaçados por conjunturas políticas, culturais ou econômicas. (PORTAL DA ABRACE, 2021)

Em 2021, a ABRACE realizou de modo remoto seu XI Congresso que teve como tema as “Artes Cênicas e Direitos Humanos em tempos de pandemia e pós-pandemia”. Como na X Reunião Científica, neste evento, foram apresentados trabalhos que apontam para as diversas vertentes em que os Direitos Humanos são objeto de estudo, reflexão e ações, de modo a evidenciar as contribuições da dança, do teatro, da performance - na afirmação da democracia, da cultura de paz, do respeito à diversidade e de novas formas de convívio e sociabilidade.

Tomando como recorte⁶ a produção textual apresentada nos anais da X Reunião Científica “Artes Cênicas e Direitos Humanos” da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), realizada em 2019, o propósito deste texto é identificar e analisar as possíveis contribuições da dança, minha área específica de pesquisa, na prática e nos estudos dedicados à educação em direitos humanos. Assim, dentre os trabalhos que compuseram a programação do evento foram selecionados aqueles que interseccionam mais diretamente a dança, suas pedagogias e os direitos humanos.

Para tanto, inicialmente apresento alguns aspectos sobre os modos de produção dos saberes da dança para explicitar sua potencialidade na prática dos direitos humanos. Em seguida, considerando que este estudo se encontra em processo, apresento um conjunto de trabalhos selecionados, para então, perscrutar, a partir de uma perspectiva crítica e afirmativa (SACAVINO, 2013, 2015), suas contribuições encarnadas na prática e nos estudos dedicados à educação em direitos humanos.

Alguns saberes encarnados da dança: singularidade, alteridade, mutualidade e comunalidade

Ao longo dos séculos XX e XXI, as Artes da Cena se destacam na prática dos direitos humanos em distintos contextos geopolíticos (JACKSON; SHAPIRO-PHIM, 2008). Nesta área, o conhecimento se constrói por saberes estéticos, poéticos, políticos e éticos que se materializam em obras, performances, proposições, aulas, textos e pesquisas. Dentre a diversidade de expressões cênicas existentes, a dança contemporânea se destaca na produção

6 Devo esclarecer que foram consultados apenas os anais da X Reunião Científica pois os anais do X Congresso serão publicados no final do 2º semestre de 2021; neste sentido, o presente estudo ainda está em processo pois pretendo abarcar ainda os anais dos dois eventos acadêmicos.

de saberes corporais, sensório-motores e espaço-temporais pautados pela busca da consciência de si, do outro e do ambiente. E, tais saberes são construídos de modo eminentemente relacional.

A historiadora Annie Suquet entende que, “através da exploração do corpo como matéria sensível e pensante”, a dança do século XX (e penso eu, do século XXI) deslocou e confundiu as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o interior e o exterior e, o eu e o outro, participando ativamente “na redefinição do sujeito contemporâneo” (2008, p. 538).

Conforme exposto por Fazenda (2012) no prefácio da edição portuguesa da obra “Poética da Dança Contemporânea”, na perspectiva da historiadora e crítica da dança Laurence Louppe, a dança contemporânea se define por alguns princípios e valores éticos:

A dança contemporânea é, na sua essência, a que recusa seguir um modelo exterior ao que é elaborado a partir de uma individualização de um corpo e de um gesto – todos os instrumentos e conhecimentos visam a construção desta singularidade – é o que faz da sua matéria de trabalho a realidade do próprio corpo. É, ainda, a que se rege por valores éticos como a “autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio da não arrogância [...]”. (FAZENDA, 2012, p. 12)

Para além da valorização da singularidade corporal e expressiva de cada artista, aprendida a partir do respeito ao corpo do outro, Louppe (2006) irá destacar ainda a noção de corpo coletivo a qual norteou pesquisas primordiais na dança moderna e contemporânea. Neste caso, o termo coletivo diz respeito ao encontro de indivíduos “propondo-se a partilhar uma experiência comum” (p. 36). Essa busca teria mobilizado por exemplo, as danças corais (iniciadas em 1924) concebidas pelo coreógrafo e teórico do movimento dançado, Rudolf Laban. Devo destacar que a noção de corpo coletivo está presente em muitas danças de diferentes povos originários, onde o grupo de dançantes se conecta por gestos, movimentos, ritmos e deslocamentos conjugados de tal modo que se apresentam como uma totalidade pulsante.

Nas experiências de um dançar como corpo coletivo, do ponto de vista sensório-motor, os dançarinos encontram-se conectados entre si pela própria força da gravidade, algo íntimo (vivenciado por cada pessoa de modo absolutamente singular), constitutivo de cada corpo e da relação entre os corpos em movimento no tempo e no espaço (LOUPPE, 2006). Na perspectiva de um projeto estético movido pelo desejo de partilhar o comum, de experimentar um corpo coletivo, inúmeros artistas e educadores da dança contemporânea investigam e praticam, portanto, uma ética compositiva entre singularidade e comunalidade.

Considerando que a formação do caráter acontece em um mundo desigual, o sociólogo e historiador americano Richard Sennett (2004) realiza uma profunda investigação sobre como definir, conceituar, o que significa *respei-*

to e, para tanto, irá utilizar da música, sua outra área de conhecimento para destrinchar essa palavra tão importante na vida social. Para o autor, a ideia de respeito implica uma relação marcada pela *mutualidade*. Expandindo suas análises para as artes do corpo, para além do ímpeto cooperativo entre artistas para a construção da cena, a mutualidade está presente tanto nos processos de criação, como também nos processos de aprendizagem artística que resultam do contínuo compartilhamento das potencialidades dos sujeitos envolvidos: um aprender a fazer, fazendo *junto*. Ou ainda, um empoderamento de si que apenas acontece com o empoderamento do outro. Retornando à dança, do aprender a fazer, fazendo junto, emergem corporeidades, gestualidades, movimentos que compartilhados, oferecem a quem pratica ou a quem assiste, a possibilidade de perceber, ver, experimentar, conhecer, pensar, questionar, encantar-se com uma diversidade de formas de vida e de relações humanas.

Entendo que as relações da dança contemporânea na prática dos direitos humanos estão intrinsecamente relacionadas aos seus modos de produzir saberes encarnados e implicados sobre singularidade, alteridade, mutualidade e comunalidade. Como afirma a coreógrafa Germanine Acogny (2008): “Eu estou ainda convencida de que a dança tem o poder de ir além das nacionalidades e das barreiras individuais”. E falando de uma de suas obras, afirma que *Fagaala* “ênfatisa os elementos inerentemente comuns e primordiais que cada ser humano possui, principalmente os direitos humanos”⁷ (p. 139, tradução nossa).

A pesquisa em dança e Direitos Humanos na ABRACE

Neste segmento, discorro sobre algumas das pesquisas que compõem os Anais da X Reunião Científica da ABRACE. A seleção aconteceu a partir dos descritores dança, pedagogia ou pedagógico/a e direitos humanos, presentes no título, no resumo ou no corpo do texto, juntos ou separadamente. Com base nesse critério identifiquei um primeiro conjunto de trabalhos e, após a leitura dos resumos, selecionei um subconjunto em que os descritores se interseccionam com maior evidência considerando o objetivo deste estudo. A seleção aqui reunida não descarta que outros trabalhos não incluídos possam também apresentar contribuições relevantes a temática proposta; como disse anteriormente, trata-se de uma pesquisa em processo.

Dentre as pesquisas selecionadas – desenvolvidas por mestrandos, doutorandos e docentes de Cursos de Graduação e Pós-graduação na área das Artes Cênicas – existem algumas que estão mais dirigidas para os processos criativos de obras cênicas e outras estão mais relacionadas aos processos artísticos-pedagógicos desenvolvidos com diferentes públicos. Tomando por referência estudos anteriores (COSTAS, 2020), entendo que no desenvolvi-

⁷ I am further convinced that dancing has the power to move beyond nationalities and individual barriers. Fagaala emphasizes the inherently common and primordial elements, which each human being has in one’s possession, especially human rights.

mento dos processos de criação dos artistas da cena emergem princípios e fundamentos que apontam ou podem configurar pedagogias. Mas, além disso, a própria cena tem sua dimensão pedagógica ao apresentar (ou não) corporeidades, gestualidades, mobilidades, espacialidades e temporalidades que compõem diversos modos de dançar. Do mesmo modo, pesquisas de caráter histórico ou de cunho mais epistemológico são fundamentais para a contextualização e compreensão dos saberes que edificam essa diversidade.

No trabalho “Sobre Loïe Fuller, danças serpentinadas e direitos humanos: análises e práticas” Tolgyesi (2019) apresenta um estudo sobre uma das pioneiras⁸ da dança moderna euro-americana. Apesar de Fuller ter vivido em um período anterior à Declaração dos Direitos Humanos o pesquisador argumenta ser possível traçar relações quanto a dois aspectos: o primeiro está relacionado à expressividade cênica de suas obras, capazes de atrair um público formado por diferentes camadas sociais que elaborava distintas leituras de suas danças; o segundo estaria diretamente relacionado à vida e à história da artista especialmente por desempenhar “um tipo de abertura a representatividade enquanto mulher e lésbica” (p. 1). E, apesar do “conhecimento histórico não ser um dever” (p. 13) Tolgyesi irá afirmá-lo como um direito, o que sugere que a possibilidade de visitarmos a história desta artista em sua ampla envergadura, é um ato de reconhecimento às suas contribuições para o acesso às artes por diferentes segmentos sociais e pelo respeito à diversidade de gênero e sexualidade.

Apresentada durante a programação da X Reunião Científica da ABRA-CE, a performance “Lapidação - ou quando gritam as pedras” é resultante de duas pesquisas de iniciação científica⁹ “sobre criação e composição em dança a partir da temática da LGBTfobia perpassando por questões apresentadas na canção ‘Geni e o Zepelim’ de Chico Buarque” (SANTOS FILHO, 2019, p. 1). Nela, a LGBTfobia é denunciada e duramente criticada de modo a evidenciar a constante agressão e violência a que está submetida a população LGBTQI+. No texto encaminhado aos anais do evento, é possível acompanhar uma reflexão sobre os aspectos coreográficos da obra interseccionados pelos artigos 1, 3, 5, 6, 7, 8 e 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Cabe destacar que essa reflexão foi motivada pela disciplina AD943 Tópicos Especiais VIII Dança e Direitos Humanos oferecida no primeiro semestre de 2019 para alunos da graduação e pós-graduação do Instituto de Artes da Unicamp, mencionada anteriormente.

O trabalho de Ian Guimarães Habib (2019) aborda procedimentos de criação no campo da performance com pessoas transgêneros “em atividades de Transativismo de Direitos Humanos no Projeto ‘Trans-Formação da Organização das Nações Unidas, em Salvador, durante 2019” (p. 1). No projeto,

8 Loïe Fuller (1862-1928) é considerada não apenas uma pioneira da dança moderna como também uma referência para outras vanguardas artísticas de sua época. Nasceu nos Estados Unidos, mas viveu em Paris, na França, a partir de 1892.

9 Nas duas iniciações científicas atuei como orientadora.

as práticas desenvolvidas pelo pesquisador estão fundamentadas na noção de Corpo Transformacional e possibilitam a experimentação de estados corporais que “operam na dissolução dos sistemas (sic) de gênero hegemônicos, fundados por dispositivos de controle corporal” (p. 1). A partir das próprias produções dos artistas transgêneros participantes no projeto – que incluiu o trânsito em diferentes linguagens, dentre as quais a dança –, o estudo apresentado aponta para as situações de tensão relativas à (in)visibilização destes corpos na esfera política, fenômeno marcado por “práticas de censura, assassinato, propagação de discursos de ódio e violências epistêmicas” (p. 1).

As pesquisas de Santos Filho (2019) e Habib (2019) colocam em evidência que os direitos básicos da comunidade LGBTQI+ estão constantemente ameaçados em nosso país e, neste sentido, apontam para a importância da presença destas pessoas, de suas corporeidades, na cena artística e social.

Em seu estudo sobre arte e acessibilidade Daniella Forchetti (2019) relata a respeito do trabalho desenvolvido no *Museo Tattile Statale Omero*, na cidade de Ancona, Itália, onde desenvolveu parte da pesquisa de campo do seu doutorado que resultou em um videoperformance acessível. Segundo a autora, o Museu Omero, por meio da realização da *Biennale Arteinsieme: cultura e culture senza barriere*, “promove iniciativas com acessibilidade, inclusão, sensibilização à diversidade” e valoriza “a participação de artistas com deficiência ou necessidades especiais e também, artistas de outras culturas para divulgarem seus trabalhos” (p. 11). No videoperformance a autora está com uma venda nos olhos e realiza uma deriva-tátil no espaço museológico; seu trabalho artístico conclama atenção à “valorização dos direitos humanos, em particular o artigo 27 (direito à vida cultural, artística e científica)” para as pessoas com deficiência, as quais vem cada vez mais ocupando a cena e as salas de aula da dança.

O texto “Máscaras decoloniais, um estudo iniciado” compartilha alguns dos resultados parciais de uma pesquisa da professora e pesquisadora Denise Mancebo Zenicola que pretende analisar “a ação política da cena dançada” (ZENICOLA, 2019, p. 1). A partir de perspectivas teóricas de cunho decolonial, a autora afirma que no projeto de pesquisa e extensão Máscaras Decoloniais, desenvolvido com estudantes, artistas, acadêmicos e público em geral, encontra-se um campo fértil para praticar “pontos de vista diversos sobre as condições também diversas nas quais se praticam direitos culturais na dança e como esses refletem em nossos corpos”. E, continuando, se somos “seres culturais, necessitamos de experiências culturais, porque assim ampliamos nossa cosmovisão e nossa envergadura para modificá-lo” (2019, p. 2). A pesquisa se mostra extremamente relevante no momento em que tanto na produção artística como nos diferentes contextos formativos e de iniciação à dança entende-se como urgente ampliar os horizontes culturais da arte contemporânea, saindo da dominância de modelos europeus e norte-americanos.

No nosso interesse decorre da constatação sobre o papel que as danças desempenham ao influenciar a divulgação de identidades daí o inte-

resse de desenvolver nossas especificidades. E mais, o quanto tais interesses referem-se ao surgimento de uma consciência e crença em outras identidades, incluindo-se aí a nossa também, livres de concepções tradicionais dominantes e de lugares fixos relativos à arte, aos temas e aos artistas. (ZENICOLA, 2019, p. 5)

Na direção apontada por Zenicola (2019) o trabalho “Performance pedagógica – um ritual de incorporação docente” de Jessica Golçaves Lima (2019) nos coloca diante da experiência de uma professora “preta, macumbeira, mulher, periférica e defensora da educação pública” (p. 5) com alunos do EJA no estado do Rio de Janeiro. Segundo a autora, os próprios questionamentos e reflexões sobre o sentido de sua prática docente em artes dentro de um espaço escolar que tem coreografias próprias de organização, controle e vigilância (entre outras), levaram-na ao estudo da performance como “possibilidade de ser” e atuar. Por isso, num “misto de fuga e encontro”, em sua pesquisa se dedica a praticar e pensar “a performance docente como construção educacional por caminho horizontal, sem hierarquização de saberes, onde pela experiência do encontro a sala de aula vá se constituindo de negociação, troca, escuta”. (p. 3) Nos acordos e desacordos que dinamizam a sala de aula, são suas alunas e alunos

que através de suas extensões propõem a performance, trazendo suas demandas de vida, corpo, alfabetização, violência, recuperação social, cansaço, vulnerabilidade e superação de condição. O corpo deles é que fomenta as questões em meu corpo, são eles que incitam a reflexão para uma prática docente cada vez mais alinhada às suas necessidades. (LIMA, 2019, p. 7)

É por meio das performances corporais, que esta pesquisadora-docente procura criar um espaço de proximidade capaz de germinar relações que demarcam uma nova lógica dentro do processo educacional. (LIMA, 2019)

O trabalho “Ensino da dança no programa vocacional: processos criativos emancipatórios” de Ana Patrícia Sharp (2019) se dedica à análise de práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas no “Programa Vocacional” da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e sobre sua reverberação nos modos de conceber processos formativos em dança. Situado em diferentes equipamentos culturais da cidade, em sua maioria em regiões periféricas, as ações deste programa “estimularam o surgimento de outras perspectivas pedagógicas, decorrentes de uma reconfiguração dos espaços de aula na cidade, dos sujeitos aprendentes e da pertinência desses processos de criação e formação artística” (SHARP, 2019, p. 1). Indo ao encontro dos elementos que fundam e estruturam essas práticas artístico-pedagógicas a autora destaca que no programa vocacional “aprender dança não se dissocia dos processos de criação, tampouco da dimensão política desses processos” (SHARP, 2019, p. 5), neste caso, de caráter emancipatório, comprometido com a construção de uma ci-

dadania plena, por meio da produção cultural e artística.

Em suas reflexões sobre improvisação em dança e mais especificamente sobre “que corpo é esse que improvisa?”, questões essas que atravessam suas práticas e pesquisas, o trabalho da artista-docente Marina Elias (2019) investiga interfaces com a educação na primeira infância. Nessa aproximação a autora dirige sua atenção às potências do jogo nos contextos artísticos e de modo expandido, nas relações humanas:

[...] jogar nunca foi prática exclusiva da criança, e faz-se presente ao longo de toda vida do sujeito, pois o jogo ensina (ou “faz aprender”), desenvolve, capacita, potencializa; ou seja, opera em atributos inerentes ao sujeito, independente do contexto artístico e em qualquer fase ou idade. Estar no mundo é um jogo, estar em cena, mais ainda! Dançar é jogar consigo, com o eu corporeidade, valseando entre músculos, afetos, pele, pensamentos, sons, suor, respiração, memórias e tanto mais que nos compõe. (ELIAS, 2019, p. 15)

Os dois últimos trabalhos a serem apresentados também estão relacionados às infâncias. “Performance, educação e primeira infância: ‘vamos juntas a cruzar la plaza corriendo sin miedo?’” é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado da professora e pesquisadora Patrícia Prado (2019). No texto é possível acompanhar a autora em sua pesquisa de campo junto ao Projeto uruguaio *Verdanzar*, e mais especificamente, na Oficina “Prohibido Estacionar: cuerpo y ciudad - propuesta de investigación y creación, danza-infancia y juventud”, com a artista e educadora brasileira Uxa Xavier, que esteve em Montevideo/UR por motivo do 10º ENREDANZA Uruguay (*Encuentro/Festival de Danza Contemporánea para Infancia y Juventud*). À luz dos Estudos Sociais da Infância em interface com as Artes, Prado (2019) desenvolve uma profunda e ampla reflexão sobre a oficina; dentre os aspectos alcançados destaco o fato de a experiência artístico-pedagógica ter revelado “muitas infâncias e formas de garantia dos direitos das crianças à infância, à brincadeira e à cidade” (PRADO, 2019, p. 12) e, também, ter provocado

processos investigativos e performáticos para e com crianças, jovens e adultos/as, com foco nas formas como percebemos as cidades e os espaços que habitamos cotidianamente, contaminado o mundo e o indagando, produzindo tempos e espaços brincantes, de sensibilidade, de conexões e de rupturas, entre territórios rotineiros e excepcionais, entre adultos/os, entre adultos/os e crianças e entre as próprias crianças. (PRADO, 2019, p. 12)

De teor ensaísta e por meio de um relato de experiência, o texto “Subversões e subversivxs: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos em dança” de Fernanda de Souza Almeida focaliza a elaboração de propostas oferecidas a oito Centros Municipais de Educação Infantil do município de Goiânia por meio do Projeto de Cultura e Extensão “Dançarelando”, vincu-

lado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás onde a autora atua como docente. Um dos pressupostos do “Dançarelendo” é a “a concepção de criança como sujeitos de direitos contextualizados, assumindo-as como protagonistas de suas vidas” (ALMEIDA, 2019, p. 1). Após detalhar a preparação da equipe para desenvolver suas atividades a autora afirma que todo esse percurso tem como objetivo “a oferta de experiências dançantes que façam sentido à pequenada e contribuam com a ampliação das experiências de si, do outro, da arte e dos sentidos” (ALMEIDA, 2019, p. 1). E, seu interesse em compartilhar reflexivamente sobre suas práticas educativas em dança, em última instância, visa contribuir com a “construção de pedagogias da dança que respeitem a liberdade de expressão e dignidade e a inteligência infantil” (ALMEIDA, 2019, p. 1).

Entrelaçamentos finais: a dança e a educação em Direitos Humanos

Nesses entrelaçamentos finais, gostaria de iniciar afirmando meu posicionamento por uma perspectiva crítica e afirmativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da educação em direitos humanos. Como pesquisadora participante na X Reunião Científica da ABRACE em que os trabalhos acima foram apresentados, posso afirmar que essa abordagem se fez presente nos diferentes espaços de reflexão do evento.

Segundo Sacavino (2013), a Educação em Direitos Humanos nasce na América Latina em meados da década de 1980, depois das terríveis experiências de ditadura militar em vários países; passa a ser entendida como “uma mediação fundamental para a construção dos processos democráticos” (p. 87). Desde sua aprovação em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), um longo caminho tem sido percorrido na afirmação da importância da Educação em Direitos Humanos. Em 2004, ocorre a promulgação do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, onde se afirma a importância de engendrar uma cultura de Direitos Humanos. (SACAVINO, 2013) Vale destacar que conectado com esse marco político de âmbito internacional, em 2005, o *Congress on Research in Dance*¹⁰ (CORD) organizou sua conferência anual com a temática “Dança e Direitos Humanos”.

No artigo “Educação, Interculturalidade e Direitos Humanos”, Sacavino (2015) destaca que a problemática das diferenças culturais, em suas diversas configurações – relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, entre outros – são temas que provocam tensões, intolerância e discriminação. Do mesmo modo, devem (ou deveriam) suscitar diversas ações orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova “a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da dife-

10 Fundada em 1969, o CORD foi uma organização que reunia pesquisadores da dança nos Estados Unidos e no mundo. Em 2017 se fundiu com a *Society of Dance History Scholars* (SDHS) para formar a *Dance Studies Association* (DSA) que se propôs a fortalecer e ampliar o trabalho das duas organizações.

rença e a construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs” (p. 01884). A autora aposta no potencial de uma educação intercultural¹¹, articulada à afirmação dos direitos humanos.

Assumindo um enfoque histórico-crítico da construção dos direitos humanos, Sacavino (2013) toma por base alguns princípios fundamentais articulados entre si para efetivar uma proposta educacional:

a luta pelos Direitos Humanos se dá no cotidiano; os Direitos Humanos são conquistas históricas; a percepção dos Direitos Humanos que cada pessoa tem está condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade; na luta pelos Direitos Humanos uns são sujeitos e outros são parceiros; nossa postura frente aos Direitos Humanos afeta toda a nossa vida e suas diferentes dimensões; a luta pelos Direitos Humanos no Brasil e na América Latina está especialmente comprometida com os excluídos, os empobrecidos e subalternizados. (p. 90)

Ainda seguindo a autora (SACAVINO, 2013), para que isso aconteça, existem certas condições. É necessária a abertura de um espaço de construção coletiva dos saberes, envolvendo a análise da realidade, o contraditório, o confronto e permuta de experiências e “de exercício concreto dos Direitos Humanos” (p. 91). Pensamos ser esse um apontamento extremamente importante para considerar possíveis contribuições dança na constituição de um campo expandido de estudos – encarnados – dedicados à educação em direitos humanos.

No aprender a fazer, fazendo junto, fundamentos e valores como singularidade, alteridade, mutualidade e comunalidade vem sendo praticados por inúmeros artistas da dança. No caso da dança contemporânea que foi meu enfoque, tais fundamentos e valores estão sendo intensamente questionados e revisitados a partir de perspectivas decoloniais, as quais irão favorecer maiores engajamentos da área com processos artísticos e pedagógicos culturalmente e esteticamente menos euro-americano-centrados e definitivamente, mais plurais. Uma pluralidade em que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (SANTOS, 1997, p. 122)

Os trabalhos selecionados a partir dos Anais da X Reunião Científica da ABRACE reportam pesquisas cênicas e artístico-pedagógicas sobre temas fundamentais à educação em direitos humanos: questões de gênero e sexualidade; arte e acessibilidade; experiências culturais e afirmação de identidades corporais para além de referências dominantes; a arte e seu ensino performático gerando relações de proximidade e outras possíveis lógicas escolares; processos de iniciação e formação artística e emancipação cidadã; a importân-

11 Importante tomarmos ciência que em relação a DUDH, outros documentos avançam no que diz respeito às questões implicadas em uma política de igualdade de direitos diversidade. Em 2002, foi elaborada pela UNESCO a *Declaração universal sobre a diversidade cultural*.

cia do jogo, da experiência lúdica nas relações não apenas das crianças, mas em todas as fases da vida humana; crianças como seres de direito e direito das crianças às infâncias, defesa das culturas das infâncias.

Não apenas por suas temáticas, mas especialmente por seus modos de produção encarnado em experiências compartilhadas, entendo que essas pesquisas são contribuições da área da Dança, e aqui a destaco como área de conhecimento, na prática e nos estudos dedicados à educação em direitos humanos

Ao tematizar as relações das Artes Cênicas com os direitos humanos, a X Reunião Científica da ABRACE fomentou a proposição de trabalhos e o compartilhamento de pesquisas que contribuem com a construção de agendas – políticas, científicas, educacionais, culturais e artísticas – fundamentais para o enfrentamento de forças necropolíticas e antidemocráticas que governam neste momento, o Brasil.

Referências

ACOGNY, Germaine. Fagaala. In: JACKSON, Naomi; SHAPIRO-PHIM, Toni (Org.). **Dance, human rights, and social justice: Dignity in motion**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2008.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Subversões e subversivxs: a infância, a criação de espaços de exceção e os projetos em dança. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4379>. Acesso em: 19 nov. 2021.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Vestígios relacionais da dança em espaços públicos da cidade de São Paulo. In: Carla Cruz; Hugo Cruz; Isabel Bezelga; Miguel Falcão; Ramon Aguiar. (Org.). **A busca do comum: práticas artísticas para outros futuros possíveis**. 1ed. Porto - Portugal: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS, 2020.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNICAMP. Deliberação CONSU -A-004/2019. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/14468/0>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DIRETORIA EXECUTIVA DE DIREITOS HUMANOS DA UNICAMP. Observatório de direitos humanos. Quem somos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.unicamp.br/observatorio/quem-somos/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ELIAS, Marina. Vivescer o dançarino: reflexões sobre o corpo improvisacional e suas interfaces com a educação na primeira infância. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4501>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FAZENDA, Maria José. A dança como visão do mundo: da grande modernidade à época atual. Prefácio. In: LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. 1ª Edição Portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

FORCHETTI, Daniella. **Arteinsieme**. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4379>.

line.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4443. Acesso em: 19 nov. 2021.

HABIB, Ian Guimarães. Corpos transformacionais: transformação corporal e transativismo de direitos humanos no Projeto Transformação da Organização das Nações Unidas. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4368>. Acesso em: 19 nov. 2021.

JACKSON, Naomi; SHAPIRO-PHIM, Toni. **Dance, Human Rights and Social Justice: Dignity in Motion**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2008.

LIMA, Jessica Gonçalves. Performance pedagógica – um ritual de incorporação docente. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4498>. Acesso em: 19 nov. 2021.

LOUPPE, Laurence. Lygia Clark não para de atravessar nossos corpos. In: ROLNIK, S. (Org.). **Lygia Clark, da obra ao acontecimento**. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 33-39.

_____. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. 1ª Edição Portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

PORTAL ABRACE. Histórico da ABRACE. Disponível em: <http://portalabrace.org/4/index.php/abrace2/historico>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PRADO, Patrícia D. Performance, educação e primeira infância: “vamos juntas a cruzar la plaza corriendo sin miedo?”. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4425>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul. In: **Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania – Curso Intensivo/ coordenação Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes**. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013. Disponível em: http://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013_FINAL.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação, interculturalidade e direitos humanos. In: **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade** / organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014. 4.104 p. Formato PDF. ISBN: 978-85-7826-294-5. (P. 01884 – 01896).

SANTOS FILHO, José Teixeira dos. Entre pedras e direitos: reflexões sobre a performance “Lapidação - ou quando gritam as pedras”. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4496>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo: CEDEC, 1997.

SENNETT, Richard. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, v. 1, 2004.

SHARP, Ana Patricia Vasconcellos. Ensino da dança no programa vocacional: processos criativos emancipatórios. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4376>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Dir.). **História do Corpo vol. 3**: As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: editora Vozes, 2008. p. 509-539.

TOLGYESI, Gabriel Fernandez. Sobre Loïe Fuller, danças serpentinas e direitos humanos: análises e práticas. In: Anais da X Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4490>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ZENICOLA, Denise Mancebo. Máscaras decoloniais, um estudo iniciado. In: Anais da XI Reunião Científica da ABRACE. Campinas, SP: ABRACE, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4542>. Acesso em: 19 nov. 2021.

“VIVA A SOCIEDADE ALTERNATIVA!” RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EMANCIPATÓRIA NO INTERIOR DO BRASIL

Ísis Lôbo de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás

João da Cruz Gonçalves Neto

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo:

A organização de indivíduos em determinado espaço em torno de uma ação comunicativa, mediante o intercâmbio de argumentos, permite que os problemas da vida sejam vistos de acordo com a ética comunitária, o direito plural e uma política mais democrática, numa resposta comunitária aos limites impostos pelo estado moderno. Assim foi a existência das comunidades alternativas, em especial a Fráter no município goiano de Pirenópolis, na primeira metade dos anos 1980, que representou uma experiência social emancipatória, através da organização em torno de um ideal. Propõe-se investigar, através do método bibliográfico e análise de documentos oficiais, como esta comunidade criou o próprio direito, que não era, exatamente, contrário ao estatal positivado, mas era exercido em nome de um direito considerado coexistente e paralelo, por contemplar seus ideais espirituais, a autorrealização do ser e o respeito à natureza, à cultura e à arte; e alguns dos resultados na sociedade, fruto dessa experiência.

Palavras-chave: Contracultura; Ação comunicativa; Direito emancipatório; Fráter; Pirenópolis.

Introdução

Se eu quero e você quer
Tomar banho de chapéu
Ou esperar papai Noel
Ou discutir Carlos Gardel
Então vá!
Faz o que tu queres

Pois é tudo da lei!

Da lei!

(Composição: Paulo Coelho / Raul Seixas)

A busca pela eficiência, ordem, controle racional da sociedade, que a cada dia se amplifica, a partir de um modelo que se impõe num espectro globalizante, individualista, técnico e cruel, pôs em evidência a passividade de uma ideologia contestadora ao modelo vigente.

Este artigo busca situar a atenção numa forma de organização social distinta ao modelo dominante, que fixou raízes no interior do Brasil, nos anos de 1970 e os que se seguiram, movidos pelo ideal da contracultura, não no sentido de oposição à cultura, mas no de sua ressignificação, por meio da difusão de práticas e objetivos diversos aos propagados pela sociedade moderna.

Procura-se elucidar como o direito estatal positivado atua ao se deparar com a materialização de uma comunidade dita utópica, que cria as próprias relações jurídicas, na luta social pela difusão de seus ideais. Busca, ainda, compreender o legado de experiências emancipatórias na articulação de uma ação comunicativa, no sentido de legitimar a ordem negada à resistência ao modelo social vigente e hegemônico, a partir de uma leitura jurídica fundada numa perspectiva histórica, crítica e sociológica, por meio da análise de diversos elementos presentes nessa experiência, em especial através de levantamento bibliográfico e exame de documentos jurídicos oficiais e extraoficiais produzidos no decorrer de sua existência ou mesmo após sua decadência.

É possível que, de forma sutil, a existência, ainda que curta, de um processo de emancipação do direito hegemônico, sirva de inspiração para um agir comunicativo que permita vivenciar o novo, enquanto construção de uma realidade e não mais uma utopia.

Desde os anos de 1950 manifestações contra o sistema cultural e social vigente ganha força nos Estados Unidos, inspiradas pela contraposição ao *American Way of Life*¹, que se tornava um modelo para todo o mundo ocidental. O sentimento representado por esses movimentos era a liberdade de pensamento e seus objetivos eram os de influenciar gerações e estabelecer novos paradigmas sociais.

A emergência desses movimentos de contracultura tem como oposto constitutivo a tecnocracia fundada na sociedade industrial do pós guerra e seu anseio pelo aumento da produção.

Quando falo em tecnocracia, refiro-me àquela forma social na qual uma sociedade industrial atinge o ápice de sua integração organizacional. É o ideal que geralmente as pessoas têm em mente quando falam em modernização, atualização, racionalização, planejamento. Com base em imperativos incontestáveis como a procura de eficiência, a segurança social, a coordenação em grande escala de homens e recur-

1 Modo de vida americano.

sos, níveis cada vez maiores de opulência e manifestações crescentes de força humana e coletiva, a tecnocracia age no sentido de eliminar as brechas e fissuras anacrônicas da sociedade industrial. [...] Chegamos assim, à era da engenharia social, na qual o talento empresarial amplia sua esfera de ação para orquestrar todo o contexto humano que cerca o complexo industrial. A política, a educação, o lazer, o entretenimento, a cultura como um todo, os impulsos inconscientes e até mesmo, como veremos, o protesto contra a tecnocracia – tudo se torna objeto de exame e de manipulação puramente técnicos (ROS-ZAK, 1972, p. 19).

A oposição a integração à esta sociedade industrial tecnocrática era o que representava o sentimento que embalava o movimento alternativo no seu nascedouro e esse sentimento permaneceu por toda a década de 1960, tendo seu ápice no ano de 1969 com a realização do festival de Woodstock², que possuía íntima ligação com o movimento de contracultura ou movimento hippie, num contexto do auge da guerra fria.

A contracultura se difunde pelo mundo durante essas duas décadas e no Brasil assume especificidades provenientes da realidade política social em que o país estava inserido, instaurando-se como grande aliada na resistência contra a ditadura militar.

O descontentamento com o regime militar e a difusão do movimento de contracultura contou com o apoio de artistas brasileiros consagrados como Caetano Veloso, Gilberto Gil e líderes do movimento tropicália³, unidos no ideal de repúdio às violências praticadas pela ditadura, reforçando o sentimento de repúdio à sociedade pensada pelos grupos dominantes.

O movimento alternativo ou de contracultura se difunde pelo país e dá ensejo a formação de várias comunidades alternativas urbanas e rurais, embaladas pelo lema “paz e amor”, algumas vão se instalar no município goiano de Pirenópolis, objeto deste artigo, e vão estabelecer suas próprias regras e relações jurídicas, sincrônicas ao direito estatal, além de exercer significativa influência na dinâmica da sociedade local, fenômenos que serão analisados em seguida.

2 Festival de Rock, ocorrido em agosto de 1969, nos EUA, e que marcou uma geração de jovens ligados aos ideais do movimento hippie, sendo, à princípio, um encontro para celebrar a paz e o amor e protestar contra a Guerra do Vietnã (1959-1975), mas se tornou um dos marcos culturais do século XX. (MARIUZZO, 2009).

3 Movimento cultural surgido no universo musical brasileiro, cuja pretensão era subverter as convenções, transgredir as regras vigentes, tanto nos aspectos sócio-políticos, quanto nas dimensões da cultura e do comportamento, “consagrado como ponto de clivagem ou ruptura, em diversos níveis: comportamental, político-ideológico, estético. Ora apresentado como a face brasileira da contracultura, ora apresentado como o ponto de convergência das vanguardas artísticas mais radicais (como a Antropofagia modernista dos anos 20 e a Poesia Concreta dos anos 50, passando pelos procedimentos musicais da Bossa Nova)” (NAPOLITANO e VILLAÇA, 1998).

“Viva a sociedade alternativa!”

O movimento alternativo em Pirenópolis, Goiás, surgiu no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, com a chegada, ao município, de indivíduos que compartilhavam do ideal de uma nova sociedade, baseada no modelo comunitário, inspirados por um imaginário de predestinação daquela região como o berço da chamada “Nova Era” ou “Era de Aquários”.

Fundada na crítica do cotidiano moderno e na realização de práticas místicas, a busca de uma vida saudável e o respeito à natureza era o que instigava o movimento.

Hoje vivemos em Comunidade e na zona rural, junto da Mãe Natureza, trabalhando a terra para ter o alimento puro para o nosso templo físico ficar sadio e vitalizado, respirando ar puro e bebendo água pura, pois para se ter pureza é necessário, antes de tudo, se ter atitudes puras, consciência pura [...]. A Comunidade que é uma maquete da COM-UNIDADE, nos proporciona, quando bem equilibrada e harmonizada, tudo isso e mais ainda. A Comunidade deve ter um ideal altruísta e espiritualista, baseado na confiança mútua, no amor universal, na amizade sincera, na cooperação, na compreensão, no respeito, na tolerância, no perdão, etc. [...] Tudo começa de dentro para fora (MÜLLER FILHO, 1981, p. 6).

Pregavam a evolução do ser através das três virtudes nobres: paz, amor e liberdade; e das sete virtudes essenciais: harmonia, equilíbrio, verdade, justiça, pureza, simplicidade e perfeição; (MÜLLER FILHO, 1981, p. 3). As virtudes funcionavam como princípios primordiais.

Desde a chegada dessas comunidades, elas se instalaram no campo, pois acreditava-se que a emergência da nova era ou do novo mundo partiria das comunidades de camponeses disseminadas em pequenas colônias rurais espalhadas pelo mundo, imbuídos no espírito de construção e difusão desse ideário.

Comunidades semelhantes também surgiram em outras regiões do Brasil, a exemplo da que se estabeleceu no sítio Sagrado Coração de Jesus, em Vargem Grande-RJ. O modelo dessa comunidade foi objeto de matéria veiculada na revista Nave, editorial que circulou na cidade de Pirenópolis no ano de 1993, cujo objetivo, supomos, era de fortalecer o movimento e pregar suas diretrizes.

Sustenta-se no sítio SCJ, uma proposta de vida comunitária, sob os princípios de fraternidade e cooperativismo. São desenvolvidas atividades agropecuárias de subsistência tais como: criação de cabras leiteiras, apicultura, plantações sem agrotóxicos, etc. [...]. O consenso é sempre buscado nas decisões, e os mais experientes, sem imposição, orientam os demais no que for preciso. No processo de habitação, prevalece a forma de condomínio, através de casas separadas com despesas e rendas próprias (CHRISTI, 1993, p. 14).

As regras criadas nas comunidades divergiam em alguns aspectos, por exemplo: umas praticavam o veganismo, enquanto outras criavam animais para consumo, umas possuíam maior apelo espiritual do que outras, algumas estimulavam o uso de drogas, para se alcançar experiências transcendentais, enquanto outras repudiavam veementemente o uso de qualquer substância alucinógena que pudesse ofender a saúde do organismo, considerado templo sagrado; mas o que havia em comum entre todas elas era a construção dos próprios dogmas, cujos objetivos, além de regular a vida harmoniosa dentro da comunidade, era de contrapor o modelo dominante da sociedade da época, todas compartilhavam de uma oposição aos ideais do pensamento moderno.

A prática de conciliação/ mediação para o alcance de um consenso entre os litigantes, com o objetivo de estabelecer a paz e a harmonia no grupo, foi um exemplo de como um direito nascido dentro da comunidade alternativa estava alinhado aos seus anseios e constituiu um modelo para um direito alternativo. A figura do ancião, integrante experiente, exercia uma importante função, atuando como mediador ou orientador, mas sem se impor, pressupunha-se nele o dever de estabelecer a harmonia entre as pessoas que integravam a comunidade, ele buscava solucionar os conflitos através do compartilhamento de sua sabedoria com os demais. Essas eram as diretrizes para a solução das divergências internas nas comunidades alternativas, pois a utilização das vias judiciais do Estado para resolução dos seus problemas jurídicos poderia significar um contrassenso aos ideais difundidos.

A existência das comunidades alternativas em Pirenópolis exerceu grande influência na cultura, economia e na natureza do município, na medida em que, de forma mais aguda, contrapuseram a ordem da sociedade vigente; e de forma sutil, proporcionaram reflexões sobre essa mesma ordem, por meio da adoção de práticas alternativas de cultivo da terra, de saúde, alimentação, dentre outros. O movimento alternativo não era apenas um conjunto de críticas à modernidade, mas a emergência de uma pós-modernidade para uma sociedade em transmutação.

Antes de tudo, porém, é relevante investigar como e por que o município de Pirenópolis, no estado de Goiás, foi escolhido como sede dessa experiência.

De Meia Ponte à Piri

O *locus* escolhido por estes grupos está no planalto central e é fruto da política econômica mercantilista de colonização do Brasil, que incentivava a busca por riquezas minerais, tais como as encontradas pela coroa espanhola em suas colônias, a antiga Meia Ponte – denominação alterada para Pirenópolis em 1890 –, surgiu no século XVIII como resultado de uma dessas incursões ao sertão do Brasil.

Dois séculos mais tarde, as peculiaridades naturais, geográficas, arquitetônicas, históricas e culturais do município goiano de Pirenópolis e do seu

povo, somadas à construção das capitais federal e estadual no seu entorno e o fomento de políticas públicas de desenvolvimento da região, bem como um apelo místico associado à sua localização no globo, atraiu significativo número de pessoas em busca de qualidade de vida, assim como do turismo e dos empreendimentos deste setor.

Esses moradores e passantes, que vieram atraídos pela experiência de uma vida interiorana e rural, com as comodidades que a proximidade de grandes centros urbanos como Brasília e Goiânia poderiam proporcionar, trouxeram consigo novos costumes e, em alguns casos, experiências de comunidades alternativas, ligadas ao movimento hippie, que acabaram por contribuir com a atmosfera que é vivenciada no município hoje.

A descoberta de Pirenópolis como destino de comunidades alternativas, surge num período de importantes transformações econômicas, sociais e espaciais para a população nativa, intimamente ligada à cultura camponesa. Formada por uma sociedade relativamente homogênea, em sua maioria homens do campo e mineradores de classes sociais e costumes semelhantes, Pirenópolis foi tomada pela pluralidade, trazida por uma horda de indivíduos que, em muitos casos, eram aparentemente rotos, mas de camadas sociais elevadas, os afamados hippies cabeludos⁴, o que causou choque de cultura, estranhamento e preconceito.

A similitude entre os indivíduos da sociedade que se tornará plural no futuro, pode ter relação com sua proximidade com o campo, em razão do distanciamento econômico que a cidade sofreu no início do século XIX, pela decadência das minas de ouro e o êxodo da população urbana para a zona rural. Durante o período de distanciamento econômico, Pirenópolis assume características estritamente rurais, com uma agricultura básica e de subsistência. Os habitantes, desde o primeiro ciclo de atividades agrícolas, criam uma identidade muito forte com o campo, representada por suas manifestações culturais, pouco restando da identidade com a vida urbana do período da mineração.

A maioria dos habitantes de Meia Ponte se dedica à agricultura e como só vão ao arraial aos domingos, as casas permanecem vazias durante toda a semana. As terras da paróquia são apropriadas a todo tipo de cultura, até mesmo a do trigo, mas é principalmente com a criação de porcos e a cultura do fumo que se ocupam os colonos da região (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 37).

A rica cultura local, formada a partir das peculiaridades em que se deu a fundação da cidade – colonizada por portugueses que vieram à procura de ouro – sua localização e manifestações folclóricas, tornaram o ambiente propício ao surgimento de outras formas de lidar com o mundo rural.

O município é “descoberto” por remanescentes do movimento alternativo - alguns anos após a fundação de Brasília, por volta do final dos anos

4 Designação pejorativa com a qual eram tratados pela população nativa.

1970 e início de 1980. Buscavam uma ressignificação de mundo do movimento que dava ênfase as questões ecológicas; de alimentação natural como forma de preservação da vida; repúdio ao consumismo; educação e saúde alternativas. Seus integrantes se instalaram na zona rural do município de Pirenópolis com o intuito de fundar cooperativas agro-artesanais (CARVALHO, 2001, p. 79), cujos objetivos eram, basicamente, a promoção do bem estar coletivo e a promoção de práticas anticapitalistas.

Acreditamos nas Comunidades Rurais porque nelas há uma divisão igual de tarefas, de bens, de responsabilidades, de possibilidades e oportunidades, não havendo privilégios para ninguém em especial [...] A Comunidade Rural nos liga às Origens e à Natureza e nos faz ver dentro de nós mesmos [...] com as divisões das responsabilidades e do trabalho, nos sobra mais tempo para nos dedicar ao aspecto interior e espiritualista (MÜLLER FILHO, 1981, p. 9).

A primeira experiência desse modelo a se fixar no município é a cooperativa “Terra Nostra”, que se instalou próxima ao povoado de Bom Jesus, zona rural de Pirenópolis, cerca de 25 km da zona urbana, numa área de 115 alqueires goianos. Desenvolviam projetos de preservação ambiental, de agricultura biodinâmica, de experiência de gestão comunitária, educação baseada na pedagogia Waldorf⁵ e de produção artesanal de joias em prata⁶ (CARVALHO, 2001, p. 79).

Em 1986 surge a Fraternidade Espiritualista Vale Dourado. A Fráter – nome com a qual ficou conhecida na cidade – era uma sociedade civil sem fins lucrativos, situada na estrada para Serra dos Pireneus⁷ e às margens do rio das Almas⁸, na fazenda Lavras do Abade⁹, cerca de 7 km da zona urbana – cuja finalidade era a prática de atividades ecológicas, culturais, artísticas, terapêuticas, agrícolas e de subsistência. Logo em seguida, surgem, na mesma localidade, outras duas comunidades que tinham em comum os ideais espiri-

5 A Pedagogia Waldorf foi constituída a partir dos estudos filosóficos do austríaco Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia. Esta abordagem, criada em 1919 na Alemanha, tem como objetivo integrar de forma holística o desenvolvimento espiritual, físico, intelectual e artístico da criança. A partir de uma vertente construtivista, com enfoque total no indivíduo, visa formá-los livres, socialmente competentes, integrados à vida e moralmente responsáveis (MÜLLER, 2018, p. 6).

6 Atividade que, mais tarde, tornaria o município conhecido nacionalmente como a capital da prata.

7 Formação geológica que delimita a borda do planalto central do Brasil e divide as bacias hidrográficas Tocantinense e Platina. Os picos, num total de três, suas serras e encostas, são transformados em parque estadual em 1987, através da Lei n.º 10.321/87, a área do parque compõe parte dos municípios de Pirenópolis, Cocalzinho de Goiás e Corumbá de Goiás.

8 Nasce no Parque Estadual da Serra dos Pireneus e banha a cidade de Pirenópolis, assim como a região do Vale do São Patrício em Goiás, até desaguar na bacia do Tocantins.

9 Onde, no passado, se instalou a Companhia de Mineração Goyana – a maior mineração aurífera de desmonte hidráulico do Brasil imperial (COSTA, 2003, p. 60) – e onde, atualmente, está situado o complexo turístico da Cachoeira do Abade (Disponível em: <https://www.cachoeiradoabade.com.br>).

tuais, de preservação da natureza e de vida alternativa, sendo a comunidade Omni, em 1989, e a comunidade Terra Nova. Assim, na região da fazenda Lavras do Abade, naquele período, se erigiram três comunidades condominiais que compartilhavam de ideais semelhantes entre si.

A Fráter se constituiu como uma sociedade, organizada através de um estatuto firmado entre o proprietário/fundador, Edgar Ivo Müller Filho¹⁰, e os irmãos residentes, nomenclatura dada aos integrantes da associação que lá residiam, permanentemente, por mais de um ano e compartilhavam dos ideais propostos pelo estatuto.

O estatuto da sociedade, aos olhos do direito positivado, funcionava como uma espécie de contrato precário de arrendamento, mas aos olhos daquela comunidade era o ato constitutivo que regulava sua existência jurídica, pois era emanado coletivamente num sentido justo, democrático e participativo¹¹, exercido através do que Bittar chamou de razão comunicativa.

Trata-se de uma concepção que comporta uma visão que caminha no sentido do entendimento da justiça como um processo de aprendizagem coletiva. E isto porque a justiça tem a ver com esse permanente estado de negociação da sociedade, que envolvem trocas materiais e trocas simbólicas, uma distribuição contingente de ações estratégicas e ações comunicativas, onde a comunicação se destaca como a prática constitutiva para a proteção e para a reprodução simbólica do mundo da vida (2011/2012, p. 571).

A propriedade rural, antes da posse pela comunidade, era destinada à criação de gado e pastagens, após a instalação da Fráter foi recomposta em uma pequena floresta e trabalhada pelos seus ocupantes, que cultivavam frutas e hortaliças, assim como preservaram o cerrado nativo através da implantação de sistema agroflorestal¹².

A comunidade foi fundada sobre bases ideológicas e a finalidade prevista no estatuto era a de “promover o desenvolvimento espiritual, visando a autorrealização do ser, através de práticas espirituais, assim como atividades ecológicas, culturais, artísticas, terapêuticas, agrícolas, de subsistência e novos programas.”¹³

O Estatuto da comunidade também dividia os indivíduos em três cate-

10 Era conhecido na região como Ede, mas também adotou o codinome Eknath na coluna que escrevia para o jornal Nova Era, que circulou na cidade de Pirenópolis de 1989 a 1998, com 35 edições.

11 Trata-se de um conceito que está fundamentalmente ancorado na ideia de que a legitimidade das decisões e ações políticas deriva da deliberação pública de coletividades de cidadãos livres e iguais. Constitui-se, portanto, em uma alternativa crítica às teorias “realistas” da democracia que, a exemplo do “elitismo democrático”, enfatizam o caráter privado e instrumental da política (LÜCHMANN, 2002, p. 19)

12 O Sistema Agroflorestal (SAF) é um sistema de plantio feito de forma sustentável, a partir do cultivo de diversas plantas, de todos os tipos, que torna possível recuperação do solo e, ao mesmo tempo, da floresta na área delimitada.

13 Estatuto da Fraternidade Espiritualista Vale Dourado, p. 10-12, Processo n.º 200900731502, Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

gorias, todos eram chamados de “irmãos”, sendo a primeira categoria a dos irmãos residentes, com direito a voto; a segunda dos irmãos aspirantes, que eram aquelas pessoas que pretendiam se tornar residentes, o que aconteceria após um ano de efetiva residência na comunidade, como uma espécie de teste para aceitação e obediência às ordens emanadas pela unanimidade dos integrantes da sociedade, principalmente as de cunho ideológico; e, por fim, a dos irmãos simpatizantes, que eram as pessoas ligadas aos ideais da fraternidade, que poderiam visitar regularmente e participar das suas atividades, assim como poderiam contribuir com doação espontânea ou trabalho¹⁴.

A divisão proposta dá uma ideia de estágios para o alcance da vida comunitária plena, isso pode ter contribuído para decadência dos ideais primordiais ante as dificuldades em atender aos dogmas propostos pela doutrina e/ou a dificuldade de rompimento do vínculo com a vida urbana, lugar de origem de muitos de seus integrantes. Nogueira afirmou que “as comunidades alternativas constituíam um ponto de passagem para a reintegração social”, para o autor, os indivíduos não rompem o vínculo identitário com sociedade de origem e vivem a experiência comunitária como um processo de passagem (2001 p. 167).

A diferente e desconhecida cultura dos “cabeludos” causava espanto aos “nativos” pirenopolinos que, em sua maioria, não estavam habituados às novidades trazidas pelo movimento hippie. Os primeiros contatos da população nativa com os alternativos foram circundados de desconfiança e preconceitos. O pirenopolino, diante do novo e do desconhecido, nutriu por aqueles indivíduos o sentimento de exterioridade, que persistiu pelas décadas seguintes, ao ponto de todo forasteiro¹⁵ ser chamado pejorativamente de hippie ou “os de fora”, em contrapartida, o pirenopolino foi designado por eles de “nativo”.

O choque de cultura vivenciado no *locus* pode ter relação com a dimensão de tempo e espaço distinta entre esses dois grupos, já que o universo do pirenopolino é intimamente ligado ao lugar e a ruralidade, para os alternativos essa dimensão se altera conforme a estação do ano que, no cerrado goiano, se divide em época da seca e época das águas.

Enquanto os nativos vêem a sua dimensão espacial circunscrita ao município de Pirenópolis e dentro dessa área concebem e vivem a articulação espaço/tempo, os alternativos, ao contrário, sendo todos eles forasteiros, vindos das mais diversas regiões do Brasil, concebem a dimensão espacial na qual se movimentam em dois âmbitos. O primeiro deles diz respeito ao espaço ocupado e vivido dentro da própria comunidade, e cuja disposição permite que o imaginário alternativo seja vivido num período específico do ano. A segunda dimensão na qual o espaço se divide extrapola em muito tanto o lócus da comunidade como do município de Pirenópolis, indo completar-se, na grande maioria das vezes, na sociedade de origem (NOGUEIRA, 2001, p. 168-169).

14 *Id.*

15 Designação daquele que não descende de famílias pirenopolinas.

A rotatividade dos alternativos que passavam pelo lugar, fixando residência por pouco tempo, representava para o imaginário local o risco da interferência e/ou alteração da sua identidade, como se a mistura pudesse representar para o nativo a perda da homogeneidade como comunidade, assim tudo que era heterogêneo era posto numa categoria homogeneizante e assim se dividiu a população entre o “nós” e “eles”, criando a distância entre a Meia Ponte dos nativos e a Piri dos hippies.

A experiência de um direito emancipatório por meio de uma ação comunicativa

Esses indivíduos foram organizados nas comunidades em torno de uma ação comunicativa, mediante o intercâmbio de argumentos que, no pensamento habermasiano, é o fundamento para uma teoria do agir comunicativo, que permite que os problemas da vida sejam vistos de acordo com a ética, o direito e a política, numa resposta comunitária aos limites impostos pelo estado moderno (2012, p. 191).

Presume-se que os sujeitos envolvidos numa ação busquem o acordo de forma consensual. Para isso, a linguagem tem um papel fundamental, o que traz à tona a problemática da racionalidade. A racionalidade vem à tona quando da ascensão ao domínio dos objetos simbólicos por meio da compreensão dos sentidos, assume que a compreensão das orientações racionais da ação é a referência para a compreensão de todas as orientações de ação. Assim, Habermas admite que as relações dos atores com o mundo objetivo ou subjetivo podem ser objetivamente apreciadas pelo próprio ator. Nesse sentido, o triunfo da interação depende do entendimento entre os indivíduos participantes, através de uma apreciação intersubjetiva e válida de suas relações com o mundo.

A dialética presente na ação comunicativa deverá, entretanto, ser uma alternativa radical à regulação social, sob o risco de se transmutar em uma dialética regulada, conforme nos ensina Santos. Para o autor a emancipação social deve ser o oposto da regulação social estatal.

Quando o Estado liberal assumiu o monopólio da criação e da adjudicação do direito [...] a tensão entre regulação social e a emancipação social passou a ser um objecto mais da regulação jurídica. Nos termos da distinção entre emancipação social legal e ilegal - desde então [...] só seriam permitidos os objectivos e práticas emancipatórios sancionados pelo Estado e [...] conformes aos interesses dos grupos sociais que lhes estivessem, por assim dizer, por trás (SANTOS, 2003, p. 04).

A organização em torno do ideal fraterno e contrário ao discurso do estado liberal poderia implicar numa experiência emancipatória nos termos propostos por Boaventura, já que aqueles indivíduos criaram o próprio direito, à revelia do direito estatal, que não é, exatamente, contrário, mas é exercido em

nome de um direito paralelo, ou seja, um direito que contempla seus ideais espirituais, na busca da autorrealização do ser e que respeita a natureza, a cultura, a arte e o ser humano. Porém, a experiência emancipatória por meio da ação comunicativa aqui relatada era uma espécie de ilha envolta pelo mar da modernidade que, em algum momento, era submersa por suas ondas. A permanência dos irmãos na comunidade Fráter era marcada por sua efemeridade, pois a grande maioria dos indivíduos mantinham o vínculo com a sua sociedade de origem, cujo retorno era regulado pelas estações do ano, pois

se o tempo (chuva e seca) entre os alternativos é sempre pensado dentro dessa dicotomia, a partir da qual o viver em comunidade aparece para esses sujeitos como impossibilidade, a articulação que estabelecem com a dimensão espacial [...] acaba por projetá-los para fora da comunidade e a referência que possuem é sempre a da sociedade de origem (NOGUEIRA, 2001, p. 169).

A efemeridade com que seus integrantes se dispunham a viver a experiência, segundo Müller (2018, p. 15), era marcada pelas dificuldades de autossuficiência, mas seu enfraquecimento como comunidade se dá após a introdução de práticas mercantis, consubstanciadas na realização de turismo ecológico e comercialização de madeira, que deram ensejo, inclusive, a uma ação judicial para anulação das alterações promovidas no estatuto de 2009¹⁶. Nesse cenário, a natureza do local e o modo de viver e de fazer a comunidade são transformados em mercadoria e posta à disposição dos interesses do capital.

O capitalismo global não consiste apenas na extensão a todo o mundo dos mercados livres e numa produção de bens e serviços tão isenta quanto possível de regulação pelo Estado, mas também na mercadorização da maior quantidade possível de aspectos da vida social (SANTOS, 2003, p. 58).

O fundador e proprietário/donatário do imóvel rural faleceu, em 2007, poucos anos depois, começaram a surgir as demandas judiciais que questionavam a validade do estatuto perante o sistema jurídico estatal, demandas que contrapuseram, em vários momentos, o direito por eles estabelecidos e o direito estatal¹⁷.

Supomos, entretanto, que a emergência de um estado liberal que, nos termos propostos por Boaventura, se apodera do discurso e se transmuta numa dialética regulada, penetrou as entranhas da proposta inicial, num primeiro momento através da linguagem social em seguida através do discurso jurídico. O direito estatal não foi capaz de socorrer a proposta inicial, eis que o conflito residia na discussão sobre o exercício do direito individual de propriedade e seu livre dispor em contraposição ao direito coletivo daqueles in-

16 Processo Judicial n.º 201304317891, Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

17 Ação de Demarcação, autos n.º 200900731502, e Ação Anulatória, autos n.º 201304317891, Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

divíduos em comunidade, que não ostentavam o título de donos de terra, mas apenas de proprietários de um ideal comum.

A experiência relatada nos mostra que os ideais neoliberais estão presentes, as vezes de forma intrínseca, outras de forma paralela, e que a tendência do direito estatal, quando posto na condição de decisão, atua como instrumento do estado moderno e de suas aspirações, pois tende a dar prioridade às práticas jurídicas que favoreçam o mercado e o seu contínuo desenvolvimento.

Não foi diferente com as experiências de contracultura da década de 1980 em Pirenópolis, pois assim como a atmosfera do lugar atraiu tais comunidades, com ela vieram também os projetos de aproveitamento desse seu aspecto peculiar para o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas.

No entanto, a história nos mostra que a dialética entre os ideais utópicos e a dita realidade é que torna possível fazer germinar a semente da oposição, da contradição, que dão ensejo à possibilidade de ruptura com essa realidade forjada e sua superação. Boaventura nos convida a refletir sobre a emancipação social, no seio das contradições e dimensões da vida, num sentido inventivo e histórico permeado de desafios e possibilidades.

Esse impulso pela dimensão utópica e pelo entendimento do cotidiano jurídico, marcado pela multiplicidade de processos regulatórios e pela diversidade de práticas, ações e projetos, quanto pelos fazeres e saberes, nos permitem seguir acreditando no potencial emancipatório e democrático do direito, a partir de uma prática plural.

O legado da experiência: para não concluir

Em que pese as experiências efêmeras, que deu vida a uma comunidade utópica, governada por suas próprias leis, não se trata de uma experiência fracassada, ao contrário, pois a dispersão de conhecimentos e experiências alternativas germinaram e geraram bons frutos na sociedade local. Os projetos moldados de uma consciência ambientada nestas experiências de vivências alternativas contagiaram esta sociedade, promovendo o despertar para aspectos da vida que, numa sociedade moderna capitalista, permanecem ocultos, introduzindo um apelo pela consciência ecológica, comunitária e espiritual.

Os alternativos que passaram por Pirenópolis estiveram envolvidos em algumas ações para a integração da sociedade local às práticas e ideologias por eles difundidas, a exemplo da abertura de um centro cultural para aproximação com a comunidade e recepção dos chegantes, organização de eventos como o primeiro Encontro Nacional de Cultura Alternativa, a produção e matérias no jornal local Nova Era e programa na Rádio Jornal Meiaponte, uma das primeiras comunitárias de Goiás. Nos anos que se seguiram, o município de Pirenópolis, inspirado pelas experiências e virtudes das comunidades alternativas e por seus integrantes que permaneceram, viu surgir no seu território as Reservas Particulares do Patrimônio Nacional – RPPNs; o de-

envolvimento de projetos de agroecologia, apicultura, permacultura¹⁸, feiras de produtos orgânicos; a introdução de novos hábitos alimentares, através da gastronomia vegana, vegetariana e o consumo de produtos orgânicos; práticas de saúde alternativa como a homeopatia, yoga, fitoterapia; a valorização da produção artesanal local (tecelagem, produção de doces, geleias, queijos, pães, quitandas¹⁹); a introdução da produção artesanal de joias em prata, que permitiu que vários jovens de uma geração aprendesse um ofício e a cidade fosse reconhecida a nível nacional como a capital da prata.

Estes foram alguns dos legados sociais deixados pela profícua experiência da convivência da sociedade local com as comunidades alternativas, o que nos mostra que uma ação emancipatória, ainda que retorne aos grilhões da sociedade moderna, o faz levando em seu bojo as sementes da insurreição. E o direito, na sua dinamicidade diante do processo histórico conflitivo e das lutas sociais, está sempre em busca de resultados aceitáveis e éticos, mas é por meio das práticas plurais, comunitárias e participativas, que o Estado deixará de ser a fonte dominante do direito, ou seja, quando a balança da contradição pender para antítese ou equilibrar-se, será possível encontrar o ponto de intersecção.

O legado da experiência emancipatória na articulação de uma ação comunicativa, no sentido de legitimar a ordem negada à resistência ao modelo social vigente é profícuo, na medida em que forja na sociedade transformações que lhe ascendem a expectativa de que a balança atinja o equilíbrio, pois assim tudo será da lei.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; Souza, Roberto Martins de. **Terras de Faxinais. Manaus: UEA, 2009. 184 p.**

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Justiça, Razão Comunicativa e Emancipação Social: Filosofia do Direito e Teoria da Justiça a partir do pensamento de Jürgen Habermas.** Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, v. 106/107, jan./dez. 2011/2012, p. 565-589.

CARVALHO, Adelmo de. **Pirenópolis Coletânea: 1727 – 2000.** Goiânia: Ed Kelps, 2001.

CHRISTI, Mater. **Vida em comunidade: Sítio Sagrado Coração de Jesus. Caminho da Toca Grande – Vargem Grande-RJ.** In: Revista Nave, n.º 09, janeiro/fevereiro/março. Pirenópolis, 1993.

COSTA, Diogo Menezes. **Lavras do Abade: estratégias de gestão para o patrimônio arqueológico histórico em Pirenópolis, Goiás.** IGPA-UCG, 2003. Disponível em: <http://www.pirenopolis.tur.br/arquivo/As-Lavras-do-Abade-Diogo-Costa-2006.pdf>. Acesso em: 21/10/2020.

18 Permacultura é um conceito orientado para ação que está mudando a forma como as pessoas pensam e agem em relação às demais e à Mãe Terra (LEGAN, 2007, p. 15).

19 A palavra quitanda é usada no município como sinônimo de acepipe, quer dizer: pães, biscoitos e bolos.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. V.1.

LEGAN, Lucia. **A Escola Sustentável. Eco-alfabetizando pelo Ambiente**. 2 ed. São Paulo: Ecocentro IPEC, 2007.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.

MARIUZZO, Patrícia. **Woodstock: 40 anos do festival que marcou a música e as gerações**. Cienc. e Cult. Vol. 61. n.º 4. São Paulo, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000400021&script=sci_arttext. Acesso em: 05/11/2020.

MÜLLER FILHO, Edgar Ivo. **Com unidade**. Ede. Porto Alegre: Editora Pallotti, 1981.

MÜLLER, Jiothy Francisco Oliveira. **Percursos Antro-históricos de uma educação alternativa no centro-oeste brasileiros: O caso da comunidade Fráter em Pirenópolis, 1995-2001**. Artigo científico, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

NAPOLITANO, Marcos; VILLAGA, Mariana Martins. **Tropicalismo: As relíquias do Brasil em debate**. Revista Brasileira de História. V. 18, n. 35. São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 05/11/2020.

NOGUEIRA, Aico Sipriano. **Comunidades da Nova Era no Planalto Central: utopia, ideologia e reafirmação da ordem**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 159-184, maio de 2001.

PIRENÓPOLIS. **Ecocentro IPEC**. Disponível em: <https://ecocentro.org/quem-somos>. Acesso em: 02/10/2020.

ROSZAK, Theodore. **A contracultura: Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1972.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Província de Goiás**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** Revista Crítica de Ciências Sociais, 65, 3-76, maio de 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.1180>>. Acesso em 07/10/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**, 2001.

SEIXAS, Raul; COELHO, Paulo. **Sociedade Alternativa**. Composição. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48333/>. Acesso em: 27/09/2020.

VIDEOPERFORMANCE E ACESSIBILIDADES POÉTICAS: CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DO ARTIVISMO

Daniella Forchetti

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena/ Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Distúrbios da Comunicação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Diretora e Intérprete pelo DiDanDa e Audiodescritora pelo M&M Acessibilidade Cultural

Resumo:

Performar de olhos vendados possibilita escapar dos caminhos costumeiros, desver para revelar. Romper com a linha rotineira da normatização dos corpos, pensar no plural, corporeidades, possibilita que cada indivíduo se reconheça como parte da sociedade. No campo das artes da cena, minha proposição é através de um videoperformance, criar interfaces da deriva performativa com o campo da acessibilidade, disseminando a fruição da arte. No campo da acessibilidade utilizei os recursos de audiodescrição e legenda para surdos e ensurdecidos incorporados na construção do trabalho artístico de forma poética. A medida que a acessibilidade passa a fazer parte de forma transversal na pesquisa, uma nova face se revela, a relação ética e estética. Será apresentada parte da primeira fase de pesquisa, realizada na Itália, no Museo Tattile Statale Omero e, interfaces com o trabalho no campo do artivismo, relacionando alguns objetivos da pesquisa com o campo dos Direitos Humanos e da Agenda 2030.

Palavras-chave: Videoperformance; Acessibilidade; Audiodescrição; Legenda; Artivismo.

Acceptar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível. (FREIRE, p. 76, 1987)

Aceitar a diferença, reconhecer a individualidade no outro. Escutar, perceber quais são as condições e necessidades de cada um. Infelizmente, por conta da pandemia do Coronavírus, as desigualdades aumentaram e mais pessoas se encontram numa situação de vulnerabilidade. Na condição atual em que vivemos no Brasil, muito está se perdendo nas questões dos direitos das pessoas com deficiência, em particular no quesito educação. Falta garantir mais informações, falta respeito, qualidade profissional e apoio às famílias. A cultura também teve de se reinventar. A arte trouxe um respiro nos momentos mais difíceis, enquanto a Ciência trabalhava para descobrir novas formas de cuidados e tratamentos.

Vivi essa situação na minha família e, dedico aqui esse artigo como uma prática testemunhal do meu trabalho de pesquisa, afirmando a necessidade de compartilhar uma “pedagogia da autonomia”. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 1987, p. 19).

VIDEOPERFORMAN
CEACCESSIBILIDADE
AUDIODESCRIÇÃO
LEGENDAATIVISMO

As cinco palavras-chave representam as palavras geradoras de sentido para esse artigo, mote de minha pesquisa. Através de um levantamento do vocabulário, selecionei palavras propulsoras, investigativas e colaborativas. A intersecção se faz também no eixo ético-estético, buscando compreender como se dá a relação entre arte e acessibilidade de forma poética. Esse é um recorte significativo, já que a autora é a produtora de sentidos, relacionando as questões do sensível à concretude poética, a performer e a pessoa que trabalha com a captação/edição. Uma enfoque importante é o compartilhamento do vídeo como uma “ação afirmativa”, uma forma de poder “alfabetizar” o público nas questões da fruição da arte e da percepção do mundo através do viés da acessibilidade.

Meu fazer artístico e acadêmico se inspira no termo cunhado por Paulo Freire “ser a corporeificação da palavra pelo exemplo” (p. 19, 1987). Penso em ampliar seu significado corporeificando o que há de acessível e inacessível à minha volta, circunscrita à pesquisa no campo expositivo e seu entorno. Digo isso pois a corporeificação estapola as obras de arte e, como um “campo ampliado”, conceito de Rosalind Kraus (1984), procura rever o conceito de escultura, pensando a ampliação das práticas e dos meios de expressão artísticos, ultrapassando suas fronteiras quanto as formas de pensar e fazer. No caso dessa pesquisa: performance, vídeo, espaço expositivo/ seu entorno e acessibilidade. Através dessas práticas penso em criar novos sentidos, inserin-

do a acessibilidade como uma questão ética e estética.

Neste artigo será apresentada parte da primeira fase da pesquisa realizada na Itália, no Museo Tattile Statale Omero e, uma reflexão à respeito dos Direitos Humanos e sobre inclusão e acessibilidade no que tange alguns aspectos da pesquisa e dentro de um contexto geral.

O museu se encontra na cidade de Ancona, na região portuária, dentro da La Mole, uma fortificação de pedras que congrega um sistema cultural. O Museo Omero é referência no atendimento às pessoas não videntes e com baixa-visão, em suas instalações todas as obras podem ser tocadas, entre originais e reproduções. Cheguei até esse lugar através de um passeio pela Itália, estava num trem com meu filho, um menino com deficiência. Alguns anos depois, em 2019, retornei ao museu já com uma proposição ligada à minha pesquisa. Tive a oportunidade de ser convidada para participar da Biennale Arteinsieme, que se realizou entre Outubro e Dezembro. Como eu na época não contava com nenhum tipo de bolsa (atualmente tenho uma bolsa CAPES), preferi fazer minhas gravações antes e criar um videoperformance. Desse vídeo passei a aprofundar como realizar a acessibilidade de forma poética no audiovisual e, pensar novas formas de fruição da arte para pessoas com e sem deficiência.

No Brasil, no ano 2000, a chamada Lei da Acessibilidade no 10.098, começou a estabelecer normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, pensando na supressão de barreiras. Elas de forma geral estão relacionadas as: barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais e barreiras atitudinais.

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (ABNT, 2016, p. 1)

Pensando na eliminação das barreiras, procurei tornar meu engajamento no campo do ativismo cada vez maior. Essa é uma prática artístico-cultural com reverberações sócio-políticas (CHAIA, 2019). Um dos objetivos da minha pesquisa é fazer com que o público em geral entre em contato com os recursos de acessibilidade inseridos de forma poética no vídeo. Corporeificando o mundo à minha volta, de olhos vendados, convido o público em geral a deslocar do seu lugar e experimentar o lugar do outro, um território comum compartilhado. Através dos recursos de acessibilidade inseridos de forma poética aproximo o público em geral da realidade das pessoas com deficiência.

No caso os recursos de acessibilidade comunicacional utilizados no videoperformance são: a audiodescrição e a legenda para surdos e ensurdecidos

(LSE). A audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica que possibilita a transformação das imagens em palavras em eventos culturais, esportivos, pedagógicos e turísticos, permitindo à pessoa cega e com baixa visão uma participação autônoma. Já a legenda para surdos e ensurdecidos (LSE), se trata de uma tradução intralinguística, que permite aos seus usuários terem acesso aos meios audiovisuais, diálogos, efeitos sonoros e sons do ambiente.

Devemos também considerar que esses recursos não se restringem apenas as pessoas com deficiência visual e surdas e ensurdecidas. Na minha monografia (FORCHETTI, pg. 59, 2017) para o curso de especialização em audiodescrição na Universidade Federal de Juiz de Fora, observei as possibilidades do uso da audiodescrição para o público surdocego, em especial para pessoas com resíduo auditivo, podendo utilizar o serviço de maneira independente. No caso dos surdocegos total a audiodescrição vai auxiliar o guia-intérprete na tradução da obra, trazendo elementos estéticos e poéticos. Também existem pesquisas que apontam para o uso da audiodescrição com o público idoso, crianças, analfabetos, pessoas com deficiência intelectual e condições neurodiversas. O mesmo caso para o uso da legenda, ela traz benefício para idosos e surdocegos com resíduo visual, por exemplo.

Neste sentido, observamos que a importância da multisensorialidade como parte do processo criativo. Cada indivíduo terá sua forma de perceber o mundo, sendo assim, a multisensorialidade no compartilhamento artístico nos permite acessar um número maior de pessoas, ampliando nosso público. TOJAL (2007), nos mostra que devemos priorizar o conhecimento, a interpretação e o fazer artístico por meio de todos os sentidos, respeitando as diferenças, necessidades e potenciais de cada indivíduo. Por isso é importante ressaltar a acessibilidade à informação e à comunicação.

condições de utilização, percepção, compreensão e pleno usufruto de serviços de informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como bens, obras e produtos, onde é assegurada a remoção de qualquer entrave ou barreira que dificulte ou impeça a plena fruição da informação e da comunicação, respeitando-se os princípios do desenho universal. (ABNT, p. 1, 2016)

Sendo assim, temos o potencial de criar um território em comum através do uso dos recursos de acessibilidade, baseados nos princípios do desenho universal, pensando os produtos, serviços e ambientes para atender as necessidades de todas as pessoas. Isso me remete a importância de lembrarmos os direitos das pessoas com deficiência no acesso à educação, arte e bens culturais.

No que tange os Direitos Humanos, levanto dois aspectos nesta pesquisa: o artigo 27/1. “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”; como também o objetivo 4, da Agenda 2030, “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oport-

tunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

No artigo 27, ressalto a importância “da vida cultural da comunidade”. Quando falamos em acessibilidade esta servirá não só para as pessoas com deficiência, mas para toda a comunidade. Se pensarmos no desenvolvimento do ser humano, quando bebês, necessitamos de nossa família para sermos cuidados. Se precisamos nos deslocar, provavelmente vamos num carrinho de bebê. Este mesmo carrinho de bebê passa pelos mesmos lugares que uma pessoa com sua cadeira de rodas ou andador. A falta de guias rebaixadas e uma calçada plana, com qualidade, faz a diferença em como é percorrido esse percurso. É mais provável que utilizemos um rebaixamento de uma garagem de um carro do que encontrarmos a guia rebaixada. O mesmo vale para o banheiro, quando uma família sai com seu bebê é bem provável que se encontre um banheiro feminino com um trocador. Não é comum infelizmente que tenhamos banheiro masculino com trocador, mostrando de forma subliminar que a cuidadora é a mãe. Encontramos atualmente em shoppings banheiros para a família, o que facilita em muito essa relação. Na outra ponta está o idoso. Com sorte, chegaremos com saúde à tal idade e vamos querer viver em comunidade, poder sair e nos deslocar por vias e transportes públicos. No Brasil temos os elevadores nos metrô que facilitam o acesso às suas vias internas, mas o mesmo não acontece com o elevador dentro dos ônibus, ou rampas construídas no ângulo correto segundo as normas da ABNT e com corrimão.

Já no objetivo 4 da agenda 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade”, podemos observar a falta que faz uma formação profissional no atendimento às crianças e jovens com e sem deficiência. A precariedade das escolas, muitas vezes com barreiras arquitetônicas, espaços muito grandes, dificultando o deslocamento das crianças com deficiência física e mobilidade reduzida; sem um programa de comunicação alternativa e aumentativa adequado, sem adaptação do material escolar pensado para um aprendizado síncrono, sem salas de recurso, professores de apoio e às vezes nem cuidadores em número suficiente. Quem padece são nossas crianças e jovens com deficiência que dependem de um acompanhamento para terem maior independência e contar com um ensino de qualidade. Se tivéssemos pensado em uma “inclusão responsável” (BOVE, 2021), teríamos de ajustar toda a estrutura da escola, pensando que o ensino transdisciplinar e na formação de todos os profissionais presentes, desde os professores até os funcionários da cozinha e limpeza. Essa escola inserida dentro de uma comunidade, comprometida com o bem-estar de todos os alunos, os pais colaborando cada um com seu dote. Infelizmente ainda temos uma educação baseada no lema “igualdade”, quando deveríamos apontar para a importância da equidade, observando as condições de aprendizagem, num aspecto individual dentro de comunidade. Assim, estudantes, professores e profissionais, todos comprometidos com uma causa maior promoveremos oportunidade de aprendizado ao longo da vida.

Dessa forma, observamos que a acessibilidade torna nossa vida um lugar melhor de se viver em comunidade e, quando realizada de maneira correta e com qualidade trás o benefício da autonomia.

Voltando à universidade, observo ainda a questão das cotas para as pessoas com deficiência, muito longe de serem cumpridas. O preconceito estrutural ainda é um grande problema e o capacitismo um grande obstáculo. Muitas lutas já foram ganhas mas estamos longe de atingir o patamar proposto pelo desenho universal. Segundo a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência que regulamenta a legislação do Esporte, Cultura e Lazer no Brasil, devemos:

Adequar e criar espaço cultural multiuso considerando o desenho universal, nas três esferas de governo, bem como promover eventos culturais com participação das Pessoas com Deficiência com o objetivo de promover a inclusão social. Fazer cumprir a lei de acessibilidade universal em todas as atividades e eventos culturais organizadas por empresas, órgãos e instituições com ofertas de serviços turísticos como, por exemplo, interpretação em Libras, material promocional em Braille, fonte ampliada, tecnologias assistivas e acessibilidade em língua de sinais, audiodescrição, entre outros, possibilitando assim, que as informações turísticas sejam disponibilizadas através da Libras e sistema de voz em passeios, roteiros, visitas, Mostras e Museus, entre outros.

Durante a pandemia do Coronavírus a pesquisa teve de sofrer alguns ajustes, principalmente no que diz respeito ao compartilhamento da prática ao vivo com o público, ficando postergado para o primeiro semestre de 2022. Contudo, percebo cada vez mais a importância do compartilhamento prático ser feito dentro da universidade, buscando ativar a importância da implementação da acessibilidade como um todo dentro do espaço acadêmico e fomentando pesquisas.

Percebi também durante esse período que o trabalho desenvolvido através do videoperformance propiciou um estudo aprofundando da inserção da acessibilidade de forma poética, contribuindo dessa forma para a fruição da arte. Neste sentido, devido a essa “experiência pandêmica” de termos vivido por muitos meses em afastamento social, utilizamos os meios audiovisuais para nos comunicarmos e, dessa forma, a acessibilidade se mostrou uma ferramenta de ampliação do público. Muitas pessoas começaram a estudar formas de compartilhamentos mais acessíveis, garantindo assim a presença da audiodescrição, legenda para surdos e ensurdecidos e a Língua de Sinais, em especial, nos fomentos relacionados à cultura.

Neste ponto, quero me referir a importância da presença da pessoa com deficiência especialista na área da acessibilidade validando nossos trabalhos. Para isso é bom lembrar o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós.”, cunhado em 2001 por Tom Shakespeare, na Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália.

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós. (apud SASSAKI, 2007, p. 20)

No trabalho desenvolvido em audiodescrição o roteiro e a narração é realizada pelo audiodescritor e a validação é feita por um consultor com deficiência visual ou, no meu caso, também trabalho com uma consultora surdacega. Somente eles poderão me apontar considerações sobre o “lugar de fala” das pessoas com deficiência, por isso a importância de termos pessoas especializadas nesta área, para que o trabalho desenvolvido tenha mais qualidade. No meu videoperformance o consultor foi o Prof. Dr. Vilson Zattera, que atua comigo há alguns anos. Tive o prazer também de contar com sua presença realizando uma parte da trilha sonora, pois ele também é professor na Faculdade de Música, pelo Instituto de Artes da UNICAMP.

Em suma, os recursos apresentados além de garantirem as informações da obra estética trazendo as questões poéticas, podem também apresentar questões éticas, ligadas as ações afirmativas e no campo do ativismo. Pretendi através desse artigo apresentar territórios comuns em que a acessibilidade cultural pode fomentar o campo do audiovisual, em especial num videoperformance. No que diz respeito a supressão das barreiras comunicacionais, mostrar as contribuições da audiodescrição e da legenda para surdos e ensurdecidos inseridas no videoperformance de forma poética. Através da corporeificação da performer, mostrar a presença e ausência de acesso, buscando a supressão das barreiras arquitetônicas e; fomentar a fruição da arte, reconhecendo o que há perante a lei que garanta os direitos à fim de suprimir as barreiras atitudinais.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 16452: Acessibilidade na comunicação - audiodescrição. Rio de Janeiro, pg. 1. 2016. Disponível em: <<https://www.abntcolegao.com.br/mpf/pdfview/viewer.aspx?Q=0921815C29B2A7E19F155B5F144A4C50979DA7B03F8B1812>> Acesso em: 11 de novembro de 2021.

BOVE, M. Como o professor pode apoiar a pessoa com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial na escola. Instituto Federal Bahia, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/Kghu6OLPVb4>> Acesso em: 12 de novembro de 2021.

CHAIA, M. Ativismo, política e arte hoje. Revista Aurora, PUC/SP, 1: 2007. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/6335/4643>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FORCHETTI, D. A Moça de Di Cavalcanti: diálogos intersemióticos entre pintura,

dança e audiodescrição, corporificando as palavras para o público surdocego. Acessibilidade Audiovisual. Canal 6 Editora, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KRAUSS, R.A. Escultura no Campo Ampliado. Revista Gávea, PUC-Rio, 1984. Tradução Elizabeth Carbone Baez. Disponível em: <https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf> Acesso em: 29 de outubro de 2021.

SASSAKI, R.K. Nada Sobre Nós, Sem Nós: da integração à inclusão. Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-nós-sem-nós2.pdf>> Acesso em 01 de novembro de 2021.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/518>> Acesso em: 01 de Outubro de 2021.

TOJAL, A.P. da F. Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus. USP, São Paulo, 2007.

A ARTE DA LUTA: NATUREZAS, CULTURAS, TERRITÓRIOS E MODOS DE VIDA TRADICIONAIS NO VALE DO RIBEIRA

Andrew Toshio Hayama

Defensor Público do Estado de São Paulo. Mestre em Direito Socioambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutorando em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás

Resumo:

Na região do Vale do Ribeira/SP, mais de 100 povos indígenas e comunidades tradicionais compõem mosaico de sociodiversidade responsável pela integridade de naturezas, ecossistemas e territórios que formam o maior corredor contínuo de Mata Atlântica do Brasil. A cosmovisão indígena está representada pela fala profética e poética do Cacique Timóteo, Guarani Mbya da Tekoa Takuari, na obra **Yvyrupa**. A celebração do modo de vida tradicional está presente na exuberante e colorida obra **Roça é Vida**, escrita por lideranças de Comunidades Quilombolas. O livro infantil **Pia o Pio, Pia Martim**, foi tecido no Território Caiçara do Rio Verde, centro de graves conflitos socioambientais. A proposta do texto é, através da leitura das 03 produções artísticas selecionadas, entender e debater conflitos socioambientais que violentam e ameaçam povos e comunidades tradicionais no Vale do Ribeira e aprender com as experiências de luta e resistência transmitidas pela sensibilidade poética que as obras oferecem.

Palavras-chave: Arte da luta; Sociobiodiversidade; Povos e comunidades tradicionais; Conflitos socioambientais; Vale do Ribeira.

Introdução

A história de genocídio, escravização e expropriação de povos originários, comunidades tradicionais e populações do campo no Brasil não se encerrou e seu enfrentamento passa pela crítica à ideia de desenvolvimento que domina o pensamento ocidental e o complexo de conceitos, noções, políticas e práticas a ela ligadas, como civilização, progresso, crescimento, produção etc. e toda a carga de xenofobismo e racismo que estrutura e busca justificar e naturalizar esse conjunto (ALMEIDA, 2019, p. 20-21).

As tradições do pensamento político ocidental ainda não foram capazes

de promover um debate profundo e consistente que chegue à raiz do problema do desenvolvimento e resulte na cogitação de modelos plurais de formas de vida harmônicas ou mesmo funcionais com o meio ambiente.

É evidente que há diferenças significativas entre ditaduras e democracias (SANTOS, 2010, p. 47), inclusive para os povos indígenas e comunidades tradicionais, mas, para eles, nunca houve paz e as disputas e conflitos por existência e dignidade não dão tréguas, apenas mudam de intensidade.

Apesar da redemocratização e do reconhecimento, a partir da Constituição Federal de 1988, de direitos territoriais e socioculturais, povos e comunidades tradicionais continuam enfrentando ameaças e situação de insegurança, promovidas em nome do desenvolvimento e, paradoxalmente, também em nome da conservação.

Embora tais processos sejam distintos e até mesmo opostos, com discursos, estratégias e agentes diferentes, as consequências para povos e comunidades tradicionais são as mesmas: violação de direitos; inviabilização do exercício do modo de vida e da organização comunitária; expulsão e etnocídio.

1. Conflitos socioambientais no Vale do Ribeira

O Vale do Ribeira compõe um território rico em sociobiodiversidade. A região é a casa de mais de 100 povos e comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e caiçaras, diretamente responsáveis pela conservação dos diversos ecossistemas existentes.

Os povos e comunidades tradicionais do Vale do Ribeira são ambientalistas no sentido autêntico da palavra, convivendo de forma saudável com a natureza muito antes de qualquer preocupação ambiental por parte do mundo ocidental. Trata-se de dado que já deveria ser de conhecimento notório, incorporado ao senso comum.

Mais que isso, os grupos etnicamente diferenciados, ao longo de sua permanência ancestral na floresta, construíram ciência, técnicas, conhecimentos e saberes adaptados e funcionais aos locais que habitam, de modo que a conservação da natureza está inscrita na história e cultura dessas coletividades. Não se trata necessariamente de uma questão de superioridade ética ou moral, mas de fato que precisa ser adequadamente valorizado e reconhecido, estando gravado no modo de vida desses grupos. A proteção dos espaços onde se encontram é, na verdade, questão fundamental para a sobrevivência, continuidade e progresso das comunidades tradicionais.

Os pesquisadores Marcelo Firpo Porto, Tania Pacheco e Jean Pierre Le Roy organizaram inédito trabalho que mapeia 297 conflitos socioambientais em todo o território nacional (2013, p. 43). Segundo os resultados do mapeamento, três grandes grupos de injustiças ambientais se destacam. O primeiro grupo se refere “às atividades econômicas e seus agentes, que, ao interferirem nos territórios e modos de vida das populações, geram inúmeros impactos

e conflitos”. Concretamente e na ordem que segue, os autores registram: “o agronegócio, a mineração e siderurgia, a construção de barragens e hidrelétricas, as madeireiras, as indústrias químicas e petroquímicas, as atividades pesqueiras e a pecuária e a construção de rodovias, hidrovias e gasodutos”. Incluído ainda nesse primeiro tipo de conflito, mencionam “os setores turístico e imobiliário, na disputa territorial em que, sistematicamente, ou se busca expulsar comunidades tradicionais dos locais onde vivem (...), ou, nas áreas urbanas, igualmente se alijam os moradores pobres para favelas, periferias degradadas ou áreas de risco”, o que resulta na responsabilização dessas pessoas por degradação ambiental ou desordem social (PORTO et al, 2013, p. 55).

A segunda categoria de conflitos responsáveis por injustiças ambientais é bastante significativa, vinculada “à atuação, ou melhor, à omissão, à deficiência ou, até, à conivência do poder público e entidades governamentais, inclusive, em muitos casos, o Judiciário e/ou os ministérios públicos e defensorias públicas” (PORTO et al, 2013, p. 55). Uma terceira modalidade de conflito observada ocorre entre ambientalistas preservacionistas e defensores de direitos territoriais de comunidades tradicionais em Unidades de Conservação (UCs).

De forma aparentemente contraditória, a criação de unidades de conservação de proteção integral é outro foco de conflito, já que impede o acesso de diversas comunidades tradicionais a recursos naturais essenciais à sua subsistência, tornando impossível sua permanência no local onde nasceram e sempre viveram. Essa política preservacionista é fonte de conflitos justamente por desprezar as comunidades tradicionais, tornando-se assim forte fonte de injustiças e de racismo ambiental (...) (PORTO et al, 2013, p. 59).

Nesse sentido, provocou perplexidade ouvir de lideranças de povos e comunidades tradicionais no Vale do Ribeira, região em que este autor atua como Defensor Público, que o “Meio Ambiente” era inimigo e representava autoritarismo, violência e racismo. Para as lideranças comunitárias, o “Meio Ambiente” é um ente, um Leviatã, um emaranhado de agentes, ações e comandos que produz limitações, sofrimento e morte em territórios antes alegres, saudáveis e vivos. E não há apenas saudosismo nessa sentença, tampouco romantismo, mas a denúncia da chegada de um novo período marcado por um tempo de fiscalização, perseguição e escassez, quer dizer, pela fase de concretização, ao menos no estado de São Paulo, de políticas ambientalistas preservacionistas.

O impacto dessa experiência levou à pesquisa e reflexão sobre a situação de conflito que decorre da incidência de Unidades de Conservação da Natureza sobre Territórios Tradicionais e à busca por compreensão das concepções de mundo que se cruzam no embate entre os povos da floresta e o ambientalismo preservacionista.

O conflito decorrente da sobreposição de unidades de conservação em territórios tradicionais é fruto de um grande e longo mal-entendido, certamente motivado também por interesses escusos e inconfessáveis. Não há, na prática, incompatibilidade entre a presença de comunidades tradicionais e a tutela da biodiversidade; não há conflito entre o direito de reconhecimento étnico/cultural/territorial e a preservação ambiental. Não se trata de mera casualidade ou coincidência, apontará Boaventura de Souza Santos, que 80% da biodiversidade estejam nas mãos e nos territórios de comunidades tradicionais e camponesas (2007, p. 33).

A natureza, para essas comunidades, não é recurso, mas faz parte da existência. As populações tradicionais não só admiram ou convivem com a biodiversidade, mas são parte integrante deste universo, composto, dirá Antonio Carlos Diegues, por “conjunto de seres vivos que tem um valor de uso e um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia” (2000, p. 31). Juliana Santilli afirmará que as populações tradicionais se caracterizam por “ligação de relativa simbiose com a natureza, pelo conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos e pela noção de território ou espaço onde se reproduzem econômica e socialmente” (2005, p. 129). Tais populações desenvolveram, por inúmeros fatores, modos de vida peculiares, com técnicas, cosmovisão e modos de fazer e produzir próprios, e um outro tipo de relação com a natureza, diferente da relação que as sociedades urbano-industriais estabeleceram.

O exame do conjunto de conflitos socioambientais permite identificar a existência de uma categoria específica de disputa, que pode ser denominada *conflito socioambiental em nome da conservação*, para diferenciá-la do clássico modelo de *conflito socioambiental em nome do desenvolvimento*. Perceber e apontar as diferenças nos discursos mobilizados são tarefas fundamentais para a compreensão dos conflitos e interesses em jogo e para adequada construção de táticas e estratégias de defesa e enfrentamento a ataques e violências (HAYAMA, 2018).

De vítimas do processo de desenvolvimento, no caso dos *conflitos socioambientais em nome da conservação* povos e comunidades são, ao revés, colocados na absurda condição de atuais ou potenciais agentes da destruição ambiental. Por outro lado, nesse tipo de conflito os órgãos e entidades de defesa do meio ambiente passam a ocupar, na perspectiva de povos e comunidades, a posição de algozes.

As acusações, insustentáveis, considerando o alto grau de preservação ambiental em regra existente nos territórios tradicionais, tentam justificar e legitimar o esvaziamento dos espaços ambientalmente íntegros, ocultando processos neocolonialistas e racistas de expulsão, opressão e etnocídio contra povos e comunidades responsáveis pela manutenção dos ecossistemas no qual sempre viveram, de forma a cercar e expropriar referidas áreas para a expansão da fronteira capitalista e abertura de novos nichos de mercado (LEROY, 2016, p. 22-23).

A análise de Larissa Packer a respeito dos mecanismos e instrumentos

conhecidos como *Pagamentos por Serviços Ambientais*, na linha de pesquisas críticas ao que se vem chamando de *economia verde*, demonstra como a mercantilização da natureza desestabiliza e impacta negativamente a dinâmica comunitária tradicional que tem viabilizado a integridade da sociobiodiversidade e de que modo a valorização das áreas de florestas pode acirrar conflitos fundiários por disputa de terras (2015).

Apesar das diferenças marcantes entre os conflitos socioambientais provocados pelo desenvolvimento e os promovidos em nome da conservação, aparentemente contrapostos, ambos submetem-se ao poder do mercado e aos interesses do capital. Quer dizer, os investidores podem ser os mesmos e não há dúvidas de que os conflitos em nome da conservação tendem a se intensificar na medida em que a floresta em pé lucra mais do que a floresta no chão.

2. A arte da luta

2.1 A terra uma só

A cosmovisão e narrativas de origem do povo indígena hoje mais significativo em termos de vínculo e presença na região do Vale do Ribeira estão expostas na obra, publicada em 2017 por Timóteo Verá Tupã Popygua, **A Terra Uma Só**, que conta com prefácio de Maria Inês Ladeira.

O escritor nasceu em 1969 na Tríplice Fronteira, local que seria o centro da Terra e uma de suas cinco direções na cosmovisão Guarani. Timóteo, fundador da Comissão Guarani Yvyrupa, percorreu todas as regiões da Mata Atlântica, tornando-se Cacique de Tenonde Porã em 2003.

Yvyrupa é o território tradicional dos Guarani Mbyá e, em sentido mais amplo, o próprio planeta Terra. Na visão Guarani, o beija-flor, pássaro primitivo, voa no meio da noite originária, antes da própria humanidade, logo depois de Nhanderu, pai primeiro.

Antes da criação dos demais seres e do planeta terra em sua plenitude, no centro da superfície surgiu uma árvore, Nherumi mirim, que se ampliaria e daria origem às florestas. Importante destacar que se trata de exemplar típico da Mata Atlântica, conhecido como vassourinha, revelando o vínculo ancestral com os ecossistemas locais. Na origem do mundo, a Mata Atlântica figura como elemento central.

Timóteo narra que a orientação de Nhanderu para o Povo Guarani é que caminhe e circule para povoar, ocupar, cuidar e renovar Yvyrupa. Nas palavras do escritor, “Nós, Mbya, desde o surgimento, sempre ocupamos as regiões de Mata Atlântica, formando vários tekoa, lugares onde acontecem nosso próprio modo de vida” (POPYGUA, 2017, p. 51).

A escrita de Timóteo está permeada e carregada de espiritualidade, profecia e eternidade, mas também constitui instrumento político de afirmação presente de existência e autonomia e de pertencimento à Mata Atlântica e ao território ancestralmente ocupado e cultivado, algo fundamental em tempos de marco temporal e de ataques e violências que se intensificam contra povos

indígenas no Brasil.

2.2 Roça é vida

Cada vez mais se impõe, inclusive nas ciências naturais, a constatação de que povos e comunidades tradicionais, em sua interação com o meio ambiente, conservam e estimulam a biodiversidade, convivendo, regra geral, de forma harmônica ou ao menos funcional com os ecossistemas dos quais fazem parte (BARRETTO FILHO, 2008, p. 118).

As comunidades quilombolas em geral ocupam territórios rurais e praticam coletivamente agricultura como meio de subsistência, soberania alimentar e sustentabilidade econômica. Como agricultoras e camponesas, são grandemente responsáveis pela manutenção e ampliação da agrobiodiversidade no mundo (SANTILLI, 2009, p. 28).

Não obstante a desvalorização do modelo de produção familiar em vista da contemporânea expansão do capitalismo e das regras do mercado para todos os âmbitos da vida, que impõem como parâmetro único o lucro, a agricultura camponesa cumpre funções fundamentais à sociobiodiversidade. A riqueza e variabilidade de espécies de plantas cultivadas e de ecossistemas agrícolas proporcionam capacidade de adaptação e resistência a condições ambientalmente hostis, qualidades ímpares em tempos de mudanças climáticas. (SANTILLI, 2009, p. 106).

Por outro lado, a agricultura familiar e os sistemas agrícolas locais asseguram trabalho e soberania alimentar aos camponeses, forjando possibilidades para a fixação territorial com autonomia e dignidade. Além de atender interesses econômicos e materiais dos camponeses sem perder de vista a sustentabilidade ambiental, a agricultura familiar apresenta aspecto cultural de inestimável valor, pois fonte de troca, construção e transmissão de conhecimentos, técnicas, saberes e fazeres.

O Sistema Agrícola Itinerante Quilombola do Vale do Ribeira se insere no contexto da agricultura camponesa, mas portando peculiaridades, como, a mais controversa delas, o uso de corte e queima, considerada “técnica destrutiva e ultrapassada” (ADAMS, 2014, p. 01). Contudo, o sistema vem sendo utilizado por populações indígenas e tradicionais desde o período pré-colombiano e, apesar da proibição e repressão intensificadas pelo predomínio de concepções preservacionistas no campo da política ambiental brasileira durante o século XX, perdura nos agroecossistemas do Vale do Ribeira e ainda é essencial ao modo de vida de comunidades tradicionais da região (ADAMS, 2014, p. 02).

Esses sistemas agrícolas, “embora aparentemente primitivos, ineficientes e ambientalmente inadequados”, podem “ser altamente produtivos em termos de energia, relativamente neutros nos seus efeitos ecológicos a longo prazo e sofisticados nas suas adaptações e estratégias ecológicas”, tratando-se de refinada técnica de manejo que minimiza perdas e otimiza a captura de nu-

trientes. (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Vale lembrar que o uso do fogo na agricultura itinerante não deve ser confundido “com as queimadas destrutivas, largamente realizadas por colonizadores recentes ou posseiros que têm pouca experiência das circunstâncias locais, ou como forma de garantir a posse da terra”, tratando-se, portanto, “de uma sequência que difere muito do contínuo processo de limpeza, plantio e descanso, típicos das formas mais antigas de agricultura por rodízio, e que criam um mosaico de diferentes idades de crescimento da floresta, incluindo grandes formações de vegetação madura” (GOMEZ-POMPA & KAUS, 2000, p. 135-136).

Pesquisas observaram que a queima é sempre controlada e atinge parte superficial do solo, incapaz de afetar microrganismos, servindo as cinzas, ao mesmo tempo, de defensivo e adubo naturais. Os estudos foram sistematizados em relatório que integrou o dossiê, com o qual este autor colaborou elaborando parecer, encaminhado por comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, em parceria com o Instituto Socioambiental, ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que declarou, em 2018, o Sistema Agrícola Itinerante Quilombola do Vale do Ribeira patrimônio cultural brasileiro, por ostentar dimensão agroecológica, alimentar, social, ambiental e cultural de inestimável valor e de interesse nacional.

A obra **Roça é Vida**, publicada em 2020, integra o processo de salvaguarda do Sistema Agrícola Itinerante das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira. Escrita a várias mãos por lideranças quilombolas e aquilombadas das Comunidades de Ivaporunduva e São Pedro (Eldorado/SP), com a colaboração de quilombolas de outros territórios tradicionais de todo o Vale do Ribeira, resgata o histórico de conflitos e lutas por meio de narrativas simbólicas e exemplos de vida, valendo-se, de forma poética e sensível, do uso de figuras de linguagem e arquétipos representativos da existência e modo de ser dos quilombos da região.

O livro aborda as atividades tradicionais quilombolas, os ciclos de vida e natureza e a relação entre as gerações, articulando tempo, lugar e existência. **Fartura, tradição, experiência, êxodo, continuação, território, luta, resistência e esperança** tornam-se personagens e ganham sopro e corpo humanos para ilustrarem, de modo lúdico e didático, a trajetória das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.

2.3 Pia o Pio, Pia Martim

O mais novo episódio de violência contra comunidades tradicionais em nome da conservação da natureza está acontecendo na Jureia, no território da Comunidade Caiçara do Rio Verde, situado no município de Iguape. A Jureia é alvo de inúmeros conflitos socioambientais que recaem sobre as famílias tradicionais caiçaras ancestralmente presentes e responsáveis pela conservação da rica biodiversidade existente na região.

Se por um lado a criação da Estação Ecológica da Jureia-Itatins, em 1986, protegeu a região e, por consequência, as comunidades caiçaras, de interesses desenvolvimentistas, por outro iniciou conflitos socioambientais que perduram até hoje em função da proibição e restrição de atividades tradicionais fundamentais para existência digna desses grupos.

O último conflito na Estação Ecológica se iniciou no dia 18 de junho de 2019, ocasião em que agentes da Fundação Florestal realizaram diligência que ensejou autuação de morador tradicional caiçara no Rio Verde. Informada, a Defensoria Pública expediu Recomendação à Fundação Florestal, e o Ministério Público Federal, também provocado pela comunidade, iniciou processo de diálogo para tentativa de solução pacífica do conflito. Entretanto, a Fundação Florestal, sem prévia autorização judicial, executou, no dia 04 de julho de 2019, operação que resultou na expulsão de 02 famílias caiçaras e demolição de suas casas.

Buscando evitar a demolição de uma terceira casa caiçara ameaçada, a Defensoria Pública ingressou com pedido para, em sede liminar, impedir a execução de ordem administrativa pela Fundação Florestal. Na ação, proposta no dia 10 de julho de 2019, sustenta que a Fundação Florestal agiu de forma ilegal ao promover ato de força e destruição contra famílias tradicionais caiçaras sem ordem judicial e com base apenas em Parecer da Procuradoria do Estado, impedindo análise do conflito pelo Poder Judiciário e impossibilitando o exercício de qualquer tipo de defesa, até mesmo no âmbito administrativo.

O Juízo de Iguape concedeu o pedido liminar no dia 12 de julho de 2019, impedindo a continuidade da execução da ordem administrativa contra a família caiçara autora da ação. O Tribunal de Justiça de São Paulo decidiu, agora em definitivo, no dia 16 de julho de 2020, pelo não provimento dos recursos interpostos pelo estado de São Paulo e pela Fundação Florestal contra a decisão liminar do Juízo de Iguape que garante a permanência da família caiçara no Rio Verde.

Nesse contexto de disputas, a família caiçara que resiste no coração do Território Tradicional do Rio Verde, centro nervoso de graves conflitos socioambientais, produz o livro infantil **Pia o Pio, Pia Martim**, publicado no ano de 2021, a partir do olhar amoroso da mãe e do pai do neném fogueta Martim, caiçara criado no mato.

Edmilson traduz o canto das aves, Martim se inicia na arte de ouvir e re-produzir o som dos passarinhos, enquanto Karina registra, escreve e desenha a experiência de viver como se deseja o modo de ser caiçara. A pedagogia caiçara se desenvolve no quintal, na cozinha, na roça, na praia ou no rio durante o brincar livre do caiçarinho Martim. A obra fala de resistência presente e de abundância futura.

Considerações finais

Não se trata de coincidência as publicações recentes de povos e comu-

nidades tradicionais do Vale do Ribeira. Cada vez mais os grupos etnicamente diferenciados da região se articulam, estando hoje envolvidos na construção do Fórum de Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira (FPC-TVVR). Há um processo de aproximação e de fortalecimento de espaços comuns coletivos em face dos retrocessos e riscos que incidem contra povos e comunidades tradicionais na atual quadra histórica.

As obras selecionadas representam segmentos étnicos diferentes que vivem na mesma região, mas que se expressam de maneiras diversas, apresentam trajetórias únicas e questões próprias.

Enquanto narrativas de origem do mundo são expostas na cosmovisão Guarani, revelando a ligação ancestral de um povo com lugares e florestas, quilombolas celebram as qualidades e belezas da vida comunitária coletiva e caixaras exibem força e resistência na luta pela permanência no território tradicional constantemente ameaçado.

Apesar das diferenças, os livros, para além do inegável valor estético e artístico que ostentam, são também instrumentos políticos de defesa e de afirmação de autonomia em todas as dimensões de vida.

Referências

ADAMS, Cristina. **Sistemas agrícolas itinerantes nas florestas tropicais brasileiras**: uma área interdisciplinar de pesquisa, Capítulo 5. Tese de Livre-Docência, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARRETO FILHO, Henyo T. Populações Tracionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Organizadores). **Sociedades Caboclas Amazônicas**: modernidade e invisibilidade. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

DIEGUES, Antonio Carlos. Etnoconservação da Natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana (Org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000

GOMEZ-POMPA, Arturo; KAUS, Andrea. Domesticando o mito da natureza selvagem. In: DIEGUES, Antonio Carlos (Organizador). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

HAYAMA, Andrew Toshio. **Unidades de Conservação em Territórios Quilombolas**: conflitos socioambientais e atuação da Defensoria Pública. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

LEROY, Jean Pierre. **Mercado ou bens comuns?** O papel dos povos indígenas, comunidades tradicionais e setores do campesinato diante da crise ambiental. Rio de Janeiro: FASE, 2016.

LUIZ, Viviane Marinho et al. **Roça é Vida**. São Paulo: IPHAN, 2020.

OLIVEIRA, Rogerio Ribeiro de. Mata Atlântica, Paleoterritórios e história ambiental. **Revista Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. X, n. 2, p. 11-23, jul.-dez. 2007.

OTSUKA, Karina Ferro; PRADO, Edmilson de Lima. **Pia o Pio, Pia Martim**. Iguape: Editora dos Autores, 2021.

PACKER, Larissa Ambrosano. **Novo Código Florestal e pagamentos por serviços ambientais**: regime proprietário sobre os bens comuns. Curitiba: Juruá, 2015.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. **Yvyrupa (A Terra Uma Só)**. São Paulo: Hedra, 2017.

PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (organizadores). **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil**: o mapa de conflitos. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e Novos Direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, 2005.

_____. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para Além do pensamento abissal: as linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (organizadores). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

DA QUILOMBAGEM AOS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS: AS RETICÊNCIAS DO ESCRAVISMO COLONIAL NO BRASIL NA NARRATIVA LITERÁRIA DE *O TORTO ARADO*

Andréa Gonçalves Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPQ.

Prof. Dr. José do Carmo Alves Siqueira

Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás

Resumo:

A potência da literatura na formação do jurista é o tema desta pesquisa, considerando-se a necessária contextualização histórica do direito e seus sujeitos com os conceitos jurídicos. Analisa o romance “Torto Arado” de Itamar Vieira Júnior, uma história de luta pela terra de uma comunidade negra, no sertão da Bahia, e o seu processo de (auto)reconhecimento como quilombola no período pós-abolição. Os objetivos pretendidos são: apresentar a literatura como meio de deslocamentos que permitem ao jurista uma maior aproximação com as alteridades e com as existências dessas vidas em todas as suas complexidades; e, apresentar a possibilidade de um caminho de passagem do direito, enquanto forma, para sua vivência enquanto conteúdo. As metodologias utilizadas são a analítico-reflexiva e dialético-realista, com abordagem qualitativa e revisões bibliográficas interdisciplinares. A hipótese da pesquisa é a de que o caminho reflexivo a ser trilhado pelos juristas que querem apreender o direito para além da regra abstraída, deve envolver o profundo conhecimento das vivências dos sujeitos históricos e suas práxis sociais, estas enquanto o próprio conteúdo do direito.

Palavras-chave: Direito e linguagem; Literatura; Quilombolas; Comunidades negras rurais; Direitos Humanos.

1 Introdução

A formação histórico-social do Brasil, fundamentada precipuamente so-

bre a base do escravismo colonial, tem a figura do negro enquanto o principal dinamizador da economia e, também da demografia do Brasil Colônia, apesar da sua condição de escravo, inferiorizado e subalternizado¹. Uma das formas deste povoamento se dá a partir da formação dos quilombos, pequenas comunidades rurais em todo território nacional, sendo que muitos resistiram contra toda sorte de opressão até a contemporaneidade, daí partindo parcialmente o conceito de “remanescentes de quilombos”. Não em vão, a Constituição Federal de 1988 tratou de impor ao Estado Brasileiro a garantia e a proteção destas comunidades, alçando como patrimônio cultural brasileiro todas as suas atividades culturais, de trabalho e moradia. Tais elementos referem-se intrinsecamente à identidade e memória desses grupos, vale dizer, verdadeiros propulsores da economia brasileiro no sistema do escravismo colonial, este visto como o protagonista na fundação do modo de produção capitalista que o sucedeu.

Destaca-se que, historicamente e socialmente, com a abolição da escravidão no Brasil deu-se por encerrado o problema do negro, no entanto a passagem da sociedade monárquica e escravista para uma republicana e de trabalho livre foi um acontecimento histórico que não modificou a posição das negras e negros na estrutura social, já que, estes eram considerados como raça inferior e inapta ao progresso. Segundo Gorender, (1990) “o processo abolicionista aí apareceu tranquilamente conduzido pelos cafeicultores paulistas, que se livraram do trabalho escravo, “sem muitos incômodos” quando tiveram condições para substituí-lo pelo trabalho livre”. Trabalho este assumido na forma do colonato. Na perspectiva de Gorender (1990), medidas de trabalho livre inequivocadamente propostas de trabalho compulsório. Deste modo, o trabalho faz uma breve revisitação socio historiográfica ao escravismo colonial como sistema fundante da sociedade brasileira, identificando a trajetória sobre a história da luta da população negra deste sistema até o surgimento da quilombagem enquanto uma narrativa não apenas de rebeldia ou revolta, mas sobretudo uma experiência profunda de luta pela propriedade da terra. Deste modo, neste alinhavado da narrativa literária e a história, se torna-se possível fazer as ressemantizações necessárias da obra *O Torto Arado*, de Itamar Souza Junior, que retrata a trajetória e protagonismo de uma comunidade negra na luta por direitos, e o seu reconhecimento enquanto quilombolas.

A obra retrata muito bem a situação das negras e negros no período pós-abolição, onde o escravismo colonial deixa suas reticências na continuidade da relação contraditória entre grandes fazendeiros e ex-escravos, agora sob nova nomenclatura: trabalhadores e moradores. Relação de contínua subalternização da população negra por permanecer sujeito à humilhações, sem quaisquer condições de comprar a própria terra, mas querendo dela ser dono, dado sua relação intrínseca com a mesma.

Para demonstrar a potencial função da literatura na formação do jurista,

1 Assim Clovis Moura identifica a figura do negro na história brasileira em sua obra *História do Negro Brasileiro*.

partindo dos aportes teóricos de Reinhart Koselleck e Juan Antonio Sennet de Frutos, aborda como é possível se fazer deslocamentos históricos através da leitura na medida em que ela permite que o jurista conheça outros horizontes de expectativas, outras pretensões de direitos, e conseqüentemente, a formação de outros conceitos jurídicos, que ultrapassam os seus sentidos lógico-semânticos. A literatura, como veremos, se apresenta como uma propositura capaz de guiar o jurista por um caminho reflexivo, através do qual se torna possível a apreensão do conhecimento sobre os frutos que a sociedade escravista deixou para a sociedade capitalista, bem como se concluir que não é possível se encarar a desigualdade como algo natural. Ela é resultante da forma como a sociedade organizou suas atividades economicas (modo de produção). Todo este processo histórico é que nos fornece uma visão de alteridade das comunidades quilombolas, as quais sobreviveram a um sistema global, face aos processos de resistência que instauraram a fim de preservarem suas culturas nas suas localidades.

A metodologia adotada para a pesquisa é a pesquisa qualitativa, adotando-se dois principais métodos de investigação: o método dialético em que os fatos não são considerados fora do seu contexto social, e as contradições transcendem sempre originando novas contradições a serem solucionadas. E o método analítico-reflexivo, cuja proposta metodológica é que a pesquisa resulte em um conhecimento potencializador de transformação social.

A conclusão do presente trabalho aponta para a necessidade de que o jurista comprometido com a justiça social, deve se valer antes de tudo de uma profunda compreensão das complexidades das relações sociais, e isto pode ocorrer através da literatura. Ela é capaz de oferecer a abertura temporal diacrônica a ser buscada pelo ensino jurídico para a compreensão da realidade social presente e para oferecer respostas equânimes para os sujeitos violentados diante dos conceitos binários assimétricos apresentados no ordenamento jurídico, frente a ação política hegemônica. Deste modo, a título de resultados, extrai-se a compreensão de duas realidades: a primeira, diz respeito à realização atual do direito a partir de uma construção embasada na apreensão dos tempos passado, presente e futuro, em um movimento de experiências e expectativas mutáveis, possível de acontecer pela literatura. Esta, é capaz de revelar as contínuas ressemantizações pelas quais passa a linguagem tradicional do direito, bem como de atualizar conceitos jurídicos, através da apresentação dos sujeitos e suas histórias em narrativas reais. E, a segunda realidade é o papel da ciência contemporânea, em especial a construção do conhecimento jurídico. Este, deve ser capaz de apreender todas as condições sóciopolíticas da formação e do reconhecimento dos direitos humanos, ultrapassando o sentido de validade da regra apenas por seu conteúdo lógico-semântico, mas feita a partir das práxis das comunidades e sujeitos que a constituem, ambiente em que a literatura tem relevante contribuição.

2 A obra *O Torto Arado* e sua perspectiva histórica

O *Torto Arado* é um romance de Itamar Souza Junior², publicado em 2019, que se passa na Fazenda Água Negra, no Sertão da Bahia, na década de 1960, que representa muito bem a situação das negras e negros no período pós-abolição, sujeitos à humilhações, sem condições de comprar a própria terra, mas querendo dela serem donas e donos. É uma história de luta pela terra, de amor pela terra e também da escravidão que permanece no país mesmo após a Abolição, sob várias formas de exploração da população negra. O contexto histórico do romance é um momento da história em que embora os fazendeiros já não podiam ter escravos/as, ainda precisavam deles/as, e na forma, alteraram o nome para “trabalhadores” e “moradores” da fazenda. Estas moradias ocorrem por permissões dos proprietários, em troca da força de trabalho, portanto, mostra como as negras e negros habitantes da Fazenda Água Negra são roubados/as na sua força de trabalho, um contrato de trabalho “livre”, em que reclamar da situação de subserviência e falta de remuneração era visto como pura ingratidão.

O título do livro, faz menção a uma expressão usada em um verso de “Marília de Dirceu” na Lira I³, de Tomás Antônio Gonzaga, e que o autor utiliza para representar esse mundo anacrônico, e ao mesmo tempo presente, cruel, e de trabalho explorado que permanece no campo brasileiro. Aponta para a contradição permanente, em que a mecanização brutal da agricultura está presente, expulsando as populações do campo, por outro lado, elas, embora invisibilizadas, ainda resistem e que ainda trabalham com objetos rústicos como o arado. O arado torto tem uma relação forte com Belonísia, o instrumento de trabalho que foi carregado pelos antepassados dela, e que se deformou com o tempo, mas que ainda continua rasgando a terra para se-mear a vida.

O romance é dividido em três partes: Fio de Corte, Torto Arado e Rio de Sangue. As duas primeiras partes são narradas pelas irmãs Bibiana e Belonísia, e a terceira parte narrada por uma terceira personagem, a Santa Rista da Pescadeira, uma encantada cultuada no jarê por tradição da comunidade, e que constrói sua narrativa a partir de uma ótica atemporal e ampla, pois tendo atravessado o tempo, fala como quem presenciou e viveu todas as injustiças

2 Itamar Vieira Junior é geógrafo e escritor brasileiro. Também é autor de livros de contos como *Dias*, publicado em 2012 pela editora Caramurê Produções, e *A oração do carrasco*, lançado pela editora Mondrongo em 2017. Pelo último livro, foi finalista do 60º Prêmio Jabuti na categoria “conto”.

3 “A devorante mão da negra Morte
Acaba de roubar o bem que temos;
Até na triste campã não podemos
Zombar do braço da inconstante sorte:
Qual fica no sepulcro,
Que seus avós ergueram, descansado;
Qual no campo, e lhe arranca os frios ossos
Ferro do torto arado”.

e violências cometidas contra a população negra. Sua narrativa é a de quem atravessou o tempo e por isto tem uma visão ampla da história. Segundo o autor, esta terceira personagem soa como a nossa própria consciência social. É uma personagem que viveu a escravidão, e outros momentos cruéis vividos pela população negra.

A história gira em torno de Bibiana e Belonísia, filhas de trabalhadores da Fazenda Água Negra, no Sertão da Bahia. Enquanto descendentes de escravos, no decorrer de suas vidas, ainda que sob posicionamentos de vida diferentes, percebem que a abolição não passou de uma data comemorada na história, porém sem uma concretude real. Intrigadas com uma mala misteriosa da avó - Donana, provocam um acidente que mudam para sempre suas vidas, Belonísia corta a própria língua com a faca da avó contida na mala. Dado o incidente, as irmãs em uma relação de profunda dependência, com o avançar dos anos, vão criando perspectivas diferentes sobre a vida que as rodeia. Bibiana passa a ser a voz de Belonísia. Esta, se mostra satisfeita com o trabalho na fazenda e os encantos do pai, Zeca Chapéu Grande, curador respeitado, sacerdote do jarê e conhecido para além do domínio da grande fazenda. Ela representa a força da natureza, ela se sente a própria terra, e para ela o simples viver na terra, plantar, colher e viver a natureza com sua família, é o bastante. Já Bibiana percebe desde cedo a injustiça da servidão imposta à sua família há três décadas, conforme vai amadurecendo vai criando uma consciência política, e decide lutar pelo direito à terra e a emancipação dos trabalhadores.

Para demonstrar a situação de jugo e humilhação, bem como a insegurança do dono da fazenda quanto à presença dos negros em seus domínios, o autor narra que o novo trabalhador que chegava na fazenda “podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença de famílias na terra”. E ainda que “podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal era para isso que se permitia a morada”. O Torto Arado é uma trama protagonizada em grande parte por mulheres, e que vai sendo tecida à sombra das desigualdades e racismo que se perpetuam até os dias atuais no Brasil. É, ainda, uma obra que aponta a formação por três décadas de um quilombo contemporâneo, símbolo de uma resistência, de uma permanente luta de classes e oposição à contradição social imposta pelo escravismo colonial.

A luta pela terra, a história de resistência da Comunidade de Água Negra retrata muito bem a situação de antagonismo social e da luta de classes que não acaba para a população negra com a Abolição da Escravidão. Embora vivendo há décadas “livremente em uma fazenda”, as moradoras e moradores sob os efeitos do trabalho escravo, vão se reconhecendo enquanto uma comunidade rural quilombola, à medida em que seus integrantes vão se percebendo como donos daquele determinado espaço territorial (Fazenda Água Limpa), por fazerem daquele local um espaço de produção da vida, de desenvolvimento de modos de ser e viver, de funcionalizar a terra como provedora da vida, afastado o sentido monetário-mercantilista em suas relações com

aquele espaço. Não é uma história de negras e negros fugidos de uma senzala sob os domínios de um senhor, fugindo da conceituação dada pelo senso comum ao que seja um quilombo. Mas sem dúvida, identificamos um processo de quilombamento de uma comunidade negra no período pós-abolição, a quilombagem é apresentada pelo autor como uma forma de resistência da pessoa negra que, embora iniciada em determinada fase do escravismo colonial, se perpetua no tempo e no espaço.

A principal estratificação da sociedade brasileira da sociedade escravista, é representada por duas classes contraditórias fundamentais: senhores/opressores de escravos/oprimidos. É sabido que este sistema não foi assimilado pacificamente pelas negras e negros escravizados. Há um movimento de manifestação por mudanças sociais provocado por esta classe, chamado de quilombagem, que para Clovis Moura (1992, p. 22) é “o movimento de rebeldia permanente e organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo território nacional”. Tal movimento antecedeu o movimento liberal abolicionista. Possuía caráter extremamente radical, sem qualquer tipo de mediação entre as duas classes bem distintas: os escravos rebeldes e os senhores opressores. Vários tipos de rebeldia se manifestaram durante este período, como as guerrilhas, protestos individuais, as conhecidas insurreições, o bandoleirismo, e a formação dos quilombos. Clovis Moura abarca no conceito geral de quilombagem todas estas formas de manifestações e protestos, contudo é o quilombo é o seu centro organizacional, posto seu caráter de resistência mais representativo, tanto pela quantidade como pela sua continuidade no processo histórico. A prática da quilombagem, portanto, como uma forma de manifestação abrangente e radical, não era um espaço apenas de negros fugitivos, mas de índios perseguidos, mulatos, pessoas perseguidas pela polícia em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão e pobres brancos (MOURA, 1992, p. 25). Era uma articulação nacional de contestação social da população marginalizada que ansiava por se recompor socialmente.

O quilombo, como principal eixo gravitacional da quilombagem, passou a ser um foco de concentração demográfica e de mobilização social que se tornou permanente. Se constitui como a maior ameaça para o sistema escravista, já que a medida que se aumentava dramaticamente as fugas dos escravos para as comunidades de resistência, mais necessidade de mão de obra acarretava. Os quilombos, portanto, passam a se organizar a partir de parâmetros bem diferentes daqueles já existentes na sociedade colonial, de lógica capitalista. A relação dos quilombolas com a terra e com os recursos naturais, assim como dos seus antepassados, é pautada de acordo com Zucarelli (2006, p. 72), pelas “relações de parentesco e da proximidade, configurando uma organização social particular, essencialmente relacionada à história das comunidades e ao território”.

Flavio Gomes na sua obra *Mocambos e Quilombos*, exemplica que haviam comunidades independentes com atividades camponesas integradas à

economia local; havia os quilombos caracterizados pelo protesto reivindicatório dos escravos para com seus senhores e existiam dentro das próprias fazendas; havia pequenos grupos de quilombolas que se dedicavam aos assaltos às fazendas próximas; Coexistiram vários tipos de quilombos, alguns antigos e mais populosos, e que se reproduziram por longo tempo, possuindo uma economia estável; também existiram comunidades migratórias, itinerantes, constituídas por pequenos agrupamentos que não possuíam acampamentos fixos e cuja econômica tinha caráter predatório.

O importante é verificar que o aquilombamento, seja através de formação de comunidades de roceiros com práticas econômicas próprias, seja de caráter de protesto e reivindicação para ocupação de terra, se constituía como forma de luta por direitos e transformação de suas vidas dentro do processo repressor escravista. Não se pode olvidar ainda que, desde o início do período colonial até a Abolição, a consolidação do modelo agrário no Brasil se deu a partir de critérios excludentes para aqueles que ocupavam posições inferiores na hierarquia social, dentre eles os negros, e as já historicamente constituídas comunidades quilombolas já organizadas de modo complexo e sob parâmetros bem diferenciados quanto aqueles estabelecidos pelo modelo de sociedade em vigor. Desde o período do estabelecimento das sesmarias, sistema adotado no Brasil em 1530 até a promulgação da Lei nº 601 de 1850, chamada Lei de Terras, temos consolidado uma opção feita pelos agentes estatais no que se refere às distribuições de terras no Brasil que irá servir unicamente aos interesses dos membros da elite local dominante, a qual passará a ser composta de grandes proprietários de terras, logo, detentores do poder econômico e político. Com isto, identificamos que, mesmo após a Abolição da Escravidão, a população negra que já vivia em situação de aquilombamento, permaneceu nesta situação, visto que continuou a imperar no Brasil uma estrutura fundiária que não permitia a inclusão do negro dentro do absolutismo étnico de interesse elitista. De acordo com Gomes (2015, p. 262), em consequência da desestruturação do sistema escravista e a ruína de grandes proprietários, permitiu-se que as comunidades negras ampliassem seus modos de criar, fazer e viver nas áreas onde viviam. Portanto, os quilombos foram se perpetuando no tempo e no espaço, e foram dando continuidade ao processo de quilombagem, frente a um sistema excludente, discriminatório, de política branqueadora, e de marginalização dentro da estrutura sócio-econômica brasileira.

Os reflexos dessa ação nitidamente seletora e discriminatória no espaço agrário brasileiro são visíveis até os dias de hoje, em que identificamos os espaços marginais que ocupam as populações negras dentro da estrutura agrária. O reconhecimento do direito dos quilombos enquanto organizações sociais particulares criadas a partir de uma resistência ao sistema escravagista, só foi expresso 100 anos após a Abolição. A Constituição de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias -ADCT, é um marco para o processo de luta desses povos, que ficaram sem legislação que tratasse sobre suas questões territoriais por séculos. Obviamente que, tal fato histó-

rico também foi fruto de árdua luta e pressão de movimentos sociais. Clovis Moura (1992) citando o historiador José Luciano Cerqueira (1991, p. 23), destaca que “quando se discute as formas de transição escravismo/trabalho livre, o que está em jogo é ganhar tempo para consolidar uma determinada forma de apropriação da terra”.

A análise de Alberto Passos Guimarães⁴ sobre a Lei de Terras é a de que ela é um instrumento jurídico com função precipuamente seletora. Segundo ele: “a famosa Lei da Terra, talhada sob medida pelo figurino dos novos senhores do Império e mais tarde senhores da República – os latifundiários cafezistas de São Paulo”. O Autor também pronuncia que a Lei 601/1950 foi nitidamente inspirada pela ideia de colonização sistemática de Wakerfield⁵, e visava principalmente proibir as aquisições de terras por outro meio que não fosse a compra, portanto extinguindo o sistema de posses; elevar o preço das terras dificultando portanto sua aquisição – os preços eram sobremaneira proibitivos a nível de mercado; e destinar o produto das vendas de terras à importação de “colonos”. Para Moura (1994, p. 78), portanto, a conclusão é a de que o objetivo da Lei de Terras não era só o de “vender terras”, mas de vende-las ao imigrante, promovendo uma nítida política de branqueamento a nível ideológico eurocentrado.

Com a modernização do Estado Brasileiro, adotando um regime jurídico ligando o mercado de trabalho ao Estado, promoveu-se mais uma vez uma situação de ilegalidade para aqueles que, vivendo nos moldes do cultivo e moradia habitual no regime de posses, não podem ter acesso às terras dispostas no mercado. Os trabalhadores não teriam outra escolha senão trabalhar nas plantações dos grandes proprietários. Deste modo, percebe-se notoriamente que, a Abolição da Escravidão não representou uma ação de transformação social para a população negra escravizada. O Estado se assegurou de substituir o trabalho escravo pelo trabalho livre, através da solução imigracionista, como uma forma não só de substituir a mão-de-obra, mas como uma forma de modernização através da política do branqueamento. A Abolição, em termos práticos, não promoveu ações concretas de liberdade e igualdade para a população negra escravizada, já que esta, sem meios de acessar legalmente a terra, face aos limites impostos pela Lei de Terras de 1850, permaneceram em uma situação de exploração em formas servis. Embora o artigo 68 da ADCT determine que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988), o acesso à terra continua sendo um desafio enfrentado pelos quilombolas, que permanente-

4 GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

5 Wakerfield (GOMES apud WAKERFIELD, 1929, p. 113), desenvolveu uma teorização em resposta ao fracasso britânico em reter trabalhadores imigrantes na Austrália: associar a colonização aos anseios do mercado capitalista. No modelo proposto as terras públicas deveriam ser vendidas por um preço suficientemente elevado, o que teria como consequência o não acesso à terras por imigrantes pobres.

mente se veem como protagonistas de conflitos que envolvem interesses hegemônicos. O direito dos quilombolas ao território é ameaçado constantemente pelos latifundiários – que se dizem donos das terras, pela mineração, por empreendimentos hidrelétricos, pelo próprio Estado nas áreas consideradas de segurança nacional, e etc.

3 A contribuição da literatura na formação do conhecimento jurídico

Jorge Luis Borges em trechos do ensaio “O LIVRO” que compõe a obra *Borges Oral*, nos diz que “dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida é o livro. Os demais são extensões do seu corpo.” Aponta o livro como uma extensão da memória e da imaginação. A literatura, portanto, é um valioso instrumento do qual o jurista pode se valer para compreender a constituição, ou a significação das memórias, a reconstituição de sujeitos de direito (nos personagens) e a ressemantização dos conceitos usados na linguagem do direito. Mais do que isso, o jurista pode compreender através da literatura a formação dos conceitos jurídicos na ação política, nas condições subjetivas (dos sujeitos de direito os quais os conceitos afetam) e as condições objetivas (condições sóciopolíticas que lhes dão significado). A literatura abre as portas para se entender o movimento semântico diacrônico dos conceitos encampados pelo direito e das condições sóciopolíticas da formação e do reconhecimento dos direitos.

A pretensão da educação jurídica passa por avocar o caráter histórico do direito. Juan Antonio Sennent de Frutos (2013) nos ensina que para assumir o caráter histórico do direito é preciso apreender as condições subjetivas e objetivas abertas num tempo e espaço. E a literatura cria essa possibilidade. É preciso admitir que o direito está para o sujeito, ou seja, é preciso considerar as condições subjetivas do direito, num processo aberto, e que, “as suas melhores possibilidades de realizar aquilo que idealmente promete dependem das ações políticas”(Sennent de Frutos), que veremos adiante, com Koselleck, originam-se de conceitos comuns significados em sistemas político-sociais, que a literatura pode nos revelar com maior clareza. É preciso conhecer na sua maior amplitude possível as condições existenciais dos sujeitos do direito. São necessários deslocamentos que permitam nos aproximar dessas existências, dessas vidas em suas complexidades, dessas alteridades. Portanto, dentro da contextualidade histórica proposta no presente trabalho, explicar as origens dos quilombos contemporâneos, dos sujeitos ali viventes, extrapolando o conceito do quilombo negro fugido, fora da lei, se torna possível através das narrativas literárias como a de Itamar Vieira Júnior, em *Torto Arado*, e outros autores. Dentro das construções narrativas elaboradas pelo autor, é possível ao autor perceber as reticências deixadas pelo escravismo colonial. É possível se verificar um suposto fim de um sistema escravista e as novas condições dos sujeitos antes escravizados, condições das quais originaram os quilombos e as

lutas pelos territórios e os direitos territoriais quilombolas.

No que diz respeito às condições objetivas do direito, também não é diferente. Adverte-nos Sennet de Frutos (2013, p. 66), que é preciso se ter em conta os condicionamentos materiais, os quais se constituem como meios para se exercer as possibilidades de realização do direito. Esses condicionamentos materiais nos são dados no conjunto de circunstâncias históricas. Esse conjunto de circunstâncias históricas são constantemente revisitados e ressignificados na literatura. A leitura de *O Torto Arado*, como muitas outras literaturas sobre a violência do período escravagista⁶, podem imergir o leitor-jurista no mundo escravista, e lhe dar lentes que o permita enxergar as vivências negras de um modo ressemantizado. Permite-lhe resgatar o processo de fragilização do negro na África e a violência da escravização e o que isso projeta no futuro. Um futuro que permite aos negros da sociedade contemporânea declararem persistentemente que a escravidão não acabou no Brasil. Através dela, o processo de conhecimento dos sujeitos de direito se abre historicamente ao passado, ao presente e ao futuro. Cria-se um caminho reflexivo, em que as possibilidades de realização atual do direito se constroem na apreensão dos tempos passado, presente e futuro, num movimento de experiências e expectativas, mutáveis (Koselleck, 2006). Essas experiências e expectativas hão de ser conhecidas na sua complexidade humana, social, cultural, encampando ali as emoções, as crenças, os sonhos, as relações de trocas. A literatura nos oferece esse cenário de compreensão das existências históricas. É a fonte, por excelência, de conhecimento das condições de realização do direito, no sentido aqui posto.

Portanto, a semântica dos conceitos históricos revisitada pela literatura pode ser uma ferramenta de grande valia para o processo de abertura do direito. Reinhart Koselleck, representante da história conceitual, em sua obra *Futuro Passado* nos afirma que sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e sobretudo não pode haver uma ação política. Entretanto, por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são de longe mais complexos do que se faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas específicas, organizadas sob determinados conceitos-chave. No direito e na linguagem jurídica e seus conceitos lógico-semânticos, assim como na história - segundo Koselleck - quase sempre se trabalha com conceitos assimétricos, desigualmente contrários. Conceitos binários com pretensões universais (Exemplo: propriedade/ invasão ou o latifúndio e ocupação). Há um movimento de delimitação mútua de unidades de ação que se articulam conceitualmente. Um e outro grupo, donos da terra e os sem-terra, no caso, se reconhecem ou não nos conceitos dados. Do reconhecimento do conceito para um grupo gera ou pode gerar denominação para outro grupo, que pode ou não se reconhecer nele (proprietário/ invasor; latifundiário/ ocupante). No caso de não reconhecimento tem-se os conceitos binários assi-

6 “A terceira vida de Grange Copeland”, escrito por Alice Walker, terminado em 1969; “Um defeito de cor”, Ana Maria Gonçalves (2006)

métricos. Esses conceitos são apropriados para conformar relações de fato e de intenções entre os diversos grupos “de modo que os afetados por eles em parte são violentados, e em parte, na mesma proporção adquirem capacidade de ação política” (Koselleck, 2006). É recurso por excelência da linguagem jurídica.

A narrativa literária pode nos ajudar a compreender as nuances desses conceitos e oferecer parâmetros para o direito, pois a normatividade exige uma distinção entre os conceitos do passado e as estruturas semânticas neles empregadas e contidas. Os conceitos mudam, os espaços da experiência se deslocam, revelando novos horizontes e expectativas. Portanto, com a temporalização dos conceitos antitéticos, isto é, compreendendo esses conceitos numa perspectiva diacrônica, desloca-se a relação entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativas. A tensão temporal é determinante de uma relação de oposição. Há um deslocamento da relação entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativas. A literatura, por outro lado, organiza as temporalidades, os espaços da experiência e os seus respectivos horizontes de expectativas, nos permitindo compreender os conceitos jurídicos nessa perspectiva diacrônica e a atualização deles no tempo presente. (isso que autoriza Vieira afirmar que a escravidão não acabou).

Segundo Koselleck (2006, p. 305), a história é conhecida à partir de categorias pelas quais se expressa e os conceitos estão contidos nessas categorias. Assim, conhecem-se a história, suas categorias e conceitos, nas narrativas. Em analogia ao pensamento desse autor referente ao atuar do historiador, o autor da obra literária ao construir vivências na narrativa ficcional, parte em busca de vestígios, de memórias, transformando-os em fontes. O autor se ocupa de fatos já articulados anteriormente na linguagem histórica, mas também reconstrói fatos que não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir de vestígios. Assim como o historiador, o autor da obra literária trabalha com os conceitos tradicionais da linguagem das fontes, e estes possibilitam a compreensão da realidade passada, enquanto as fontes históricas validam o conhecimento produzido. Isto confere confiabilidade à literatura no ensino jurídico.

Há casos, entretanto, que o autor, como na construção das memórias, tal qual o historiador, serve-se “de conceitos formados e definidos posteriormente”. Ao falar sobre os conceitos formados e definidos posteriormente – a partir do lugar da História - Koselleck (2006) explica tratar-se de conceitos ligados às fontes e às categorias científicas do conhecimento, que é preciso distinguir e que podem estar associados entre si ou não, mas não o estão necessariamente. É importante estabelecer diferenças e maneiras de usá-los. Adverte que a formação do conceito muda e que a categoria comporta o conceito e também se expande ou se retrai. Tudo muda. Há ocasiões em que os juristas lidam com estes “conceitos formados e definidos posteriormente” à linguagem tradicional das fontes jurídicas. Nesses casos, a compreensão da realidade, no direito, se dá muito mais à partir do processo de construção em termos conceituais e categoriais, e portanto do futuro. Conceitos que são for-

mados a partir da experiência e da expectativa de todos os atores envolvidos no processo. Experiências e expectativas que a literatura deposita nos seus personagens, nas narrativas ficcionais de forma exemplar, muito caras para revelar as condições subjetivas e objetivas de realização do direito. Ou seja, são categorias novas, cuja gênese são conceitos em construção que resgatam uma velha realidade. Nesses casos a contribuição da literatura é excepcional.

No direito, as diferenças e as maneiras do uso das novas categorias só podem se dar no uso, no contexto. E, portanto, projetando um futuro. Não se poderia constranger uma categoria no tempo. Os conceitos e as categorias jurídicas necessitam de uma abertura temporal, que em qualquer sentido não pode ser definida em nenhum tempo passado. A literatura oferece a abertura temporal diacrônica a ser buscada pelo ensino jurídico para a compreensão da realidade social presente e para oferecer respostas equânimes para os sujeitos violentados diante dos conceitos binários assimétricos, frente a ação política hegemônica. É o caso da obra *Torto Arado*, que nos abre, a partir de uma perspectiva histórica real, um cenário espetacular para compreender e atualizar os conceitos jurídicos e evidentemente para a educação jurídica. Os juristas lidam com conceitos e categorias já compreendidos na linguagem tradicional do direito, mas eles passam por um perene processo de ressemantização, processo este que a literatura é capaz de nos revelar com agudeza. Esta pode ser a maior contribuição da literatura para a formação do jurista, em busca de um caminho reflexivo que realize o caminho de passagem do direito como vivência.

6 Conclusão

Com a abolição da escravidão no Brasil deu-se por encerrado o problema do negro, no entanto a passagem da sociedade monárquica e escravista para uma republicana e de trabalho livre foi um acontecimento histórico que não modificou a posição do negro na estrutura social, já que, ele era considerado como raça inferior e inapta ao progresso. Neste contexto, é possível identificar que desde o início do processo de quilombagem no Brasil, enquanto um movimento de resistência social, e luta de classes, a trajetória dos quilombos é uma contínua construção histórica de luta por direitos pela terra. Ao mesmo tempo, as reticências deixadas pelo sistema escravista colonial, é um exemplo de enraizamento histórico que nos leva a uma profunda reflexão sobre o conteúdo das normas que compõe o ordenamento jurídico vigente, que é resultado de um poder centralizador, que categoriza, hegemoniza, e mesmo quando legitima relações sociais das minorias – a exemplo do artigo 68 da ADCT e os artigos 215 e 216 da CF– encontra entraves para sua efetividade.

O trabalho apontou como o jurista pode, a partir da literatura construir um Direito criativo, que seja possível de transcrever em argumentos jurídicos os sentimentos dos sujeitos sociais histórico e geograficamente localizados e

identificados. E assim, fazer um caminho reflexivo que realize o caminho de passagem do direito como vivência. A partir da leitura da narrativa literária de Itamar Vieira Júnior, o *Torto Arado*, à luz da construção teórica elaborada sobre a quilombagem e os quilombos contemporâneos, as experiências das comunidades negras e as expectativas são conhecidas na sua complexidade humana, social, cultural. Na literatura apreendemos as emoções, as crenças, os sonhos, as relações de trocas que permeiam as relações dentro de uma comunidade negra rural. Portanto, concluímos que a literatura nos oferece esse cenário de compreensão das existências históricas. É a fonte, por excelência, de conhecimento das condições de realização do direito, no sentido aqui posto. Deste modo, a semântica dos conceitos históricos revisitada pela literatura pode ser uma ferramenta de grande valia para o processo de abertura do direito.

Dados os conflitos existentes entre os quilombolas, enquanto sujeitos sociais do campo, e a estrutura fundiária brasileira pautada desde seus primórdios no grande latifúndio, conhecer a luta das comunidades negras pelo direito à terra, a partir não somente da perspectiva histórica, mas também a partir de narrativas literárias, implica na reflexividade a respeito destes sujeitos sociais. A partir desta reflexão é que o jurista pode ser capaz de buscar no Direito – não naquele que adstringe aos textos normativos em vigor (na sua forma) - mas na sua essência (conteúdo), o reflexo dos anseios destas comunidades.

Referências

BORGES, Jorge Luis. **Borges Oral e Sete livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 216 p.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02/11/2020.

GOMES, Lilian Cristina Bernardo. **O direito quilombola e os entraves da estrutura agrária fundiária Brasileira** in: *Conflitos Agrários seus sujeitos, seus direitos/organizadoras*: Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega, Sonia Fátima Schwendler. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015. 308 p.

GOMES, Flavio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015. Versão Kindle.

GOENDER, Jacob. *A escravidão Reabilitada*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2006.

MOURA, C. **Rebeliões da senzala – a questão social no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1981a.

_____. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. **Dialética racial do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

_____. **Quilombos resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SENNENT DE FRUTOS, Juan Antonio. **Hacia una teoría crítica del derecho. Aportes desde Ignacio Ellacuría**. In: SANCHEZ RUBIO, David; SENNET DE FRUTOS, Juan Antonio. *Teoría Crítica del Derecho*. México: CENEJUS, 2013, p. 47-88.

A NATURALIZAÇÃO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: A SUBNOTIFICAÇÃO DOS CASOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lucyana Ruth

Mestranda em Direitos Coletivos e Cidadania (UNAERP/ Ribeirão Preto - SP);
Bacharel em Direito (UNAERP/ Ribeirão Preto -SP); Jornalista/Especialista em
Jornalismo Cultural MTB: 27.732/RJ; Revisora de textos/ traduções/ Professora
de línguas: Inglês, Italiano e Português; Licenciada em Letras- Português/ Inglês e
Respectivas Literaturas

Gisele Alves

Jornalista MTB: 28417/RJ

Resumo:

A violência de gênero, em especial a violência contra a mulher, por longos anos foi ignorada pela sociedade e pelo Estado, principalmente porque predominava a ideia de que o ocorrido no âmbito privado, familiar, não competia ao Estado. Tal fato, somado à submissão da mulher à figura masculina, decorrente do modelo patriarcal de família, contribui para um cenário de mitigação dos impactos da violência contra a mulher. Apenas em 2006 o Brasil editou diploma legal específico, para proteger a mulher vítima de violência contra a mulher e familiar; e, em 2015 alterou o Código Penal para tipificar como qualificado o homicídio praticado contra a mulher por questões de gênero.

Palavras-chave: Violência contra mulher; Naturalização; Covid-19; expressões artísticas; Subnotificação.

Introdução

Sabe-se que a violência contra a mulher é uma luta constante, ocorre que com a pandemia do Covid-19 refletiu nas notificações de crimes praticados contra a mulher, pois as estatísticas evidenciam que houve um aumento nos casos de feminicídio, o que leva a perceber que a pandemia contribuiu para a subnotificação dos crimes contra a mulher praticados por maridos, companheiros, namorados.

Desta feita, justifica-se a análise da naturalização dos casos de violência contra a mulher em expressões artísticas por tratar-se de um fenômeno social, que se manifesta de diversas formas, e evidencia, pelos altos índices de homicídios praticados com violência contra a mulher uma análise mais aprofundada dos fatores que contribuem para a baixa notificação dos delitos outros, como a violência física e psicológica, por exemplo.

Logo, averiguar os fatores que contribuem para a subnotificação e, assim, evidenciar dados estatísticos mais precisos, é de suma importância para que o Estado implemente políticas efetivas de proteção à mulher. Contudo, a intervenção dos órgãos de segurança pública precisa ser mais efetiva para que o viés preventivo e repressivo seja alcançado.

Assim, tem-se como objetivo geral analisar os impactos da pandemia do Covid-19 na notificação de crimes praticados com violência contra a mulher, no âmbito doméstico e familiar, na cidade de Ribeirão Preto-SP; e, como objetivos específicos busca-se compreender o conceito de violência contra a mulher; apontar os mecanismos de proteção à vítima de violência contra a mulher e familiar; levantar dados estatísticos acerca da prática dos crimes de vítimas de violência, no âmbito doméstico e familiar em virtude das medidas para enfrentamento do novo coronavírus, já que os mecanismos de proteção se mostram insuficiente para obstar tal modalidade de violência. Metodologicamente a pesquisa se classifica como hipotético-dedutiva, com base em dados divulgados por órgãos oficiais, descritiva e bibliográfica.

Destarte, busca-se comprovar a hipótese de que o Estado não adotou medidas para assegurar às vítimas meios efetivos de denúncia, pois com a pandemia houve o aumento desenfreado da violência contra a mulher em virtude da falta de oportunidade de se tornar público o problema, o que, somado ao confinamento silencioso que as vítimas estão submetidas corrobora para o agravamento dos casos de violência e que tais manifestações artísticas e culturais fazem parte das iniciativas de prevenção à violência contra as mulheres, para a mobilização da sociedade, desenvolvimento de práticas criativas e colaborativas, que seria o alicerce para o início da desconstrução desta sociedade.

Análises das estatísticas de aplicação de medidas protetivas da lei maria da penha em tempos de pandemia

A Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) acrescentou uma agravante ao elenco da alínea f, consistente em praticar o fato mediante violência contra a mulher. As hipóteses de violência contra a mulher encontram-se definidas no art. 5º da referida lei, abrangendo, “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I – no âmbito da unidade contra a mulher, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II – no âmbito da

família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III – em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação”. (André Estefam, Direito Penal Parte Geral, 7ª Edição, 2018, p. 456).

Um dos motivos citados é que a convivência da mulher com o agressor é mais persistente, conforme já mencionado. O Observatório da Mulher Contra a Violência (OMV), vinculado à Secretaria de Transparência do Senado, anunciou recentemente “Violência Contra a mulher na Era Covid-19” (BOLETIM-SENADO, 2020).

Porém, a violência nem sempre é visível, como agressão física ou assassinato de mulheres que deixa marcas. Durante esta pandemia, a violência invisível tornou-se mais frequente, o que torna difícil condenar, mesmo quando as vítimas procuram ajuda de fora por causa de casos de subnotificação.

Uma vez que o país está em quarentena, as mulheres vítimas de violência contra a mulher podem ser ainda mais coagidas e intimidadas porque muitas delas ainda não saíram de casa.

Em um artigo publicado pelo Governo Federal, demonstra-se um grande aumento médio de 14,1% no número de denúncias feitas ao Ligue 180 nos primeiros quatro meses de 2020 em relação ao ano passado.

“Se a gente tivesse uma estrutura de mais educação, mais informação para essas mulheres, mesmo que os serviços do Estado ainda fossem um pouco morosos, deficientes ou não tão acolhedores como deveriam ser, a mulher ainda assim os procuraria com mais frequência”, reflete Caroline, que vê a educação como a maior aliada para o combate e prevenção da violência contra a mulher.

Por fim, pode-se constatar que o isolamento social é a causa do lamentável aumento do número, que infelizmente se soma ao quantitativo sobre o aumento das denúncias, bem como à natureza e aos autos de ocorrência classificado pelo direito penal.

O público deve ampliar e fortalecer os meios de condenação pública em vários lugares, e investigar rapidamente os fatos a fim de fornecer às vítimas o apoio necessário para deter a situação da vítima ou, se verificada, em determinadas circunstâncias, a possibilidade antes que aconteça.

Conforme consta do relatório divulgado em 16 de abril de 2020 (FBSP, 2020, pág. 3), tem por objetivo verificar as mudanças no nível de violência doméstica no país durante o período inicial de implementação de medidas de distanciamento social de acordo com os requisitos do país / região.

O relatório está dividido em duas partes. A primeira parte é um estudo de dados oficiais sobre violência doméstica coletados junto as Secretarias Estaduais de Segurança Pública ou Defesa Social e Tribunais de Justiça e a segunda parte apresenta-se a pesquisa produzida com a Decode Pulse, que analisou relatos de brigas e violência doméstica entre marido e mulher nas redes sociais. (FBSP, 2020, p. 3)

A coleta de dados para este relatório é a seguinte:

A coleta de dados, feita ao longo da segunda semana de abril, solicitou a cada um dos entes informações até março/abril de 2020, considerando, ainda, que cada Estado decretou medidas de emergência e isolamento social para o enfrentamento à pandemia em diferentes datas. Foram solicitadas as seguintes variáveis: 1) O quantitativo de registros de boletim de ocorrência produzidos pelas Polícias Cíveis de homicídio doloso de mulheres, feminicídios, estupro e estupro de vulnerável, ameaça a vítimas mulheres e lesão corporal dolosa decorrente de violência doméstica; 2) O número de ocorrências atendidas pela Polícia Militar por meio do 190 em casos relativos à violência doméstica e sexual; e 3) O quantitativo de medidas protetivas de urgência (MPU) distribuídas e concedidas pelos Tribunais de Justiça. Dado o tempo exíguo para respostas, não foi possível coletar todos os indicadores para as seis Unidades da Federação. Trabalhamos com as informações disponíveis e que nos foram enviadas, o que exigirá uma atualização desta nota tão logo todas as informações estiverem disponíveis. A relação das variáveis coletadas por UF consta da tabela abaixo. (FBSP, 2020, p. 3)

O relatório divulgado em 29 de maio de 2020 também fornece dados de março e abril, quando a pandemia estava se espalhando pelo país. Na verdade, a demanda por delegacias de polícia caiu e, como resultado, medidas de proteção de emergência aprovadas pelo tribunal.

Além disso, em geral, as restrições aos direitos e garantias devem se aplicar a todos no território de um determinado país e não devem ser impostas a certos grupos de forma discriminatória, de forma que evite abusos a determinada classe social. Neste sentido, para que essas restrições sejam impostas corretamente, devem ser antepostas pelo Estado para que essas restrições não sejam consideradas e certa forma arbitrária.

Antes do primeiro caso ser registrado no Brasil, havia um nível de alerta de “perigo iminente” em 28 de janeiro de 2020.

Em 4 de fevereiro de 2020, o Presidente da República do Brasil declarou estado de emergência na tentativa de conter o novo coronavírus no País. Ao mesmo tempo, encaminhou um projeto de lei que previa o isolamento vacinacão e tratamento obrigatórios. Adotado em 20 de março de 2020 Decreto nº 6/20207, foi confirmada a ocorrência de estado de calamidade pública que se duraria até 31 de dezembro de 2020.

No entanto, essas ações acabaram sendo decisões puramente políticas e não refletiram o ônus de chegar ao território brasileiro. Especialmente considerando a posição do chefe do Executivo durante a pandemia, todas as normas e ações devem ser condenadas e conflitantes. Enfermagem instituída pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Até o presidente tem repetidamente provocado aglomerações de pessoas em um ato de desrespeito aos momentos passados.

Com o passar dos dias, o número de casos aumentou, até que os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Amazonas ficaram muito delicados, restando para que as autoridades tomassem medidas para reduzir o impacto da epidemia. Economia e incentivo a um maior isolamento social.

Em vários Estados houve o chamado lockdown, nos quais o confinamento em casa tornou-se medida mais obrigatória e severa. Com o colapso do sistema de saúde, a superlotação de hospitais, a falta de equipamentos de proteção individual para os profissionais de saúde e a grave crise financeira, econômica e política, o Brasil sofreu diversos desfalques.

Apesar de promulgar leis e acordos estaduais, muitos estados o fizeram trabalho muito ativo no combate à Covid-19.

Nesse mesmo sentido, nos primeiros dias de quarentena, o registro de denúncias de crimes que exigiam a presença da vítima diminuiu, o que levou a muitas medidas de proteção. (FBSP, 2020, página 2)

No entanto, houve um aumento nos atendimentos de casos de violência doméstica por parte da Polícia Militar que, conforme demonstrado no Estado de São Paulo, aumentou 44,9% em relação a março de 2019 e março de 2020, passando de 6.775 (seis mil e setecentos). E setenta e cinco) a 9.817 (nove mil, oitocentos e dezessete). (FBSP, 2020, página 2)

Vale ressaltar que as medidas de proteção são a criação da Lei nº 11.340 / 2016, que é um mecanismo que oferece proteção física, psicológica, moral e sexual às vítimas dos agressores. Mesmo que não haja inquérito policial ou contencioso cível, eles podem ser julgados por um juiz. (FBSP, 2020, página 5)

Assim, as mulheres que sofrem violência doméstica foram de fato mais vulneráveis no isolamento social porque têm contato próximo com o agressor. No entanto, o isolamento significa que mais pessoas também estão em casa, aumentando a probabilidade de os vizinhos ouvirem ou verem brigas e agressões.

Segundo dados do disque 180 fornecidos pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, em março, na primeira vez que foi feita uma recomendação de distanciamento social no país, o número de ligações reclamando de violência contra a mulher aumentou cerca de 17%.

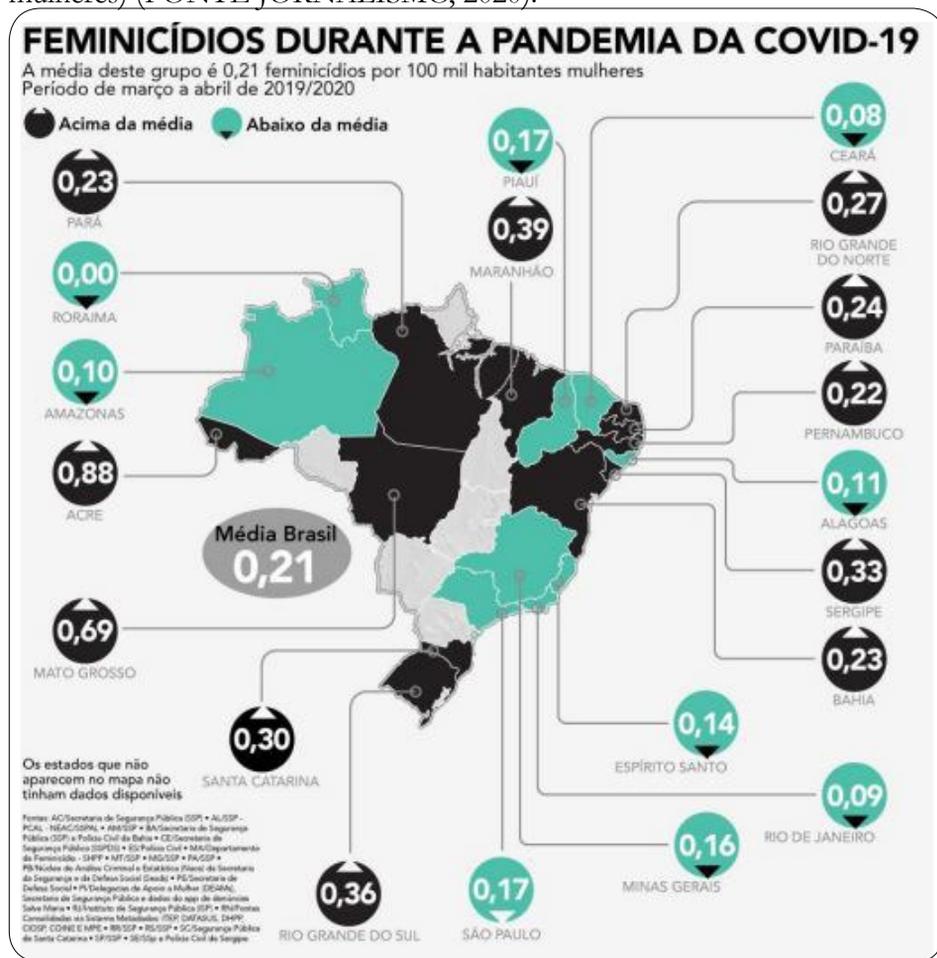
De acordo com dados do Ministério de Relações Públicas do Rio de Janeiro, os casos de violência doméstica aumentaram 50% no primeiro fim de semana depois que o estado emitiu um decreto recomendando o distanciamento social.⁷

O gráfico a seguir mostra o aumento percentual da violência doméstica durante os períodos de isolamento social e o aumento das mortes de mulheres durante a pandemia brasileira.

A Figura 01 mostra as pesquisas relacionadas à violência doméstica du-

⁷ Galvani G. Violência doméstica na quarentena: como se proteger de um abusador? Carta Capital 2020. <https://www.cartacapital.com.br/saude/violencia-domestica-na-quarentena-como-se-proteger-de-um-abusador/>.

rante os meses de março e abril de 2020 (ou seja, o período inicial de isolamento). É sabido que o número de homicídios de mulheres no Brasil aumentou 5% em relação ao ano anterior. Em apenas dois meses, 195 mulheres foram assassinadas e, em março e abril de 2019, 186 pessoas morreram. Nos 20 estados analisados, o nível médio observado foi de 0,21 mulheres mortas por 100.000 mulheres. Os 11 estados acima da média representaram 40% do total da população feminina analisada e causaram 59% das mortes (115 mortes de mulheres) (PONTE JORNALISMO, 2020).



Fonte: PONTE JORNALISMO, 2020.

Outro aspecto igualmente importante é a subnotificação devido às dificuldades de comunicação e acesso aos canais de denúncia durante os períodos de isolamento social. A gravação é essencial para quebrar o ciclo da violência (PONTE JORNALISMO, 2020).

O aumento de 41% no número de feminicídios em São Paulo, por

exemplo, se defronta com a redução de registros de 22% e 33% nos crimes de lesão corporal e ameaça, respectivamente. O crescimento de 431% nos relatos no Twitter de brigas de casal com indícios de violência doméstica, segundo relatório, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em abril deste ano, é outro fator que aponta a subnotificação dos casos.

A falta de transparência nas informações gera uma subnotificação dos casos de feminicídio no Estado do Amazonas como um todo. “É (o Amazonas) uma história de lacunas. Isso ajuda a gente a entender a dificuldade de mapear os dados no momento da pandemia. Mas não é uma situação que surge da pandemia; isso é uma situação de invisibilidade e negligência contra as mulheres, que sofrem violência, e que se arrasta por muito tempo”, afirma a professora e antropóloga Flávia Melo, criadora do Observatório da Violência de Gênero da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) (PONTE JORNALISMO,2020, p. 1).

As principais medidas de combate ao novo coronavírus aumentaram muito o risco de violência contra as mulheres. Para muitas mulheres, essa medida amplia os cuidados com os filhos e o trabalho doméstico. Restringir a liquidez e as restrições financeiras também motivará e encorajará os agressores, permitindo-lhes obter mais controle e domínio.

A redução na coexistência da vítima com a família e amigos reduz a capacidade da mulher de ganhar força na comunidade social que apoia e de buscar ajuda para escapar da violência. Além disso, a pandemia reduziu as instituições, os serviços públicos e as oportunidades de interação social que constituem os laços sociais das pessoas.

Como os serviços de proteção social, as atividades das escolas e creches são interrompidas ou, em muitos casos, reduzidos, a necessidade de apoio e assistência foi afetada. E deslocando as prioridades dos serviços de saúde para ações que se concentrem em ajudar pacientes com sintomas de covid-19, bem como casos confirmados e suspeitos. Essas partes cooperam entre si para promover a continuidade e a deterioração dos casos confirmados de violência.

Em 9 de abril de 2020, a Corte Interamericana de Direitos Humanos emitiu uma declaração com o objetivo de lembrar os países de suas responsabilidades internacionais e da jurisprudência do tribunal, que enfatizou:

Tendo em vista as medidas de isolamento social que podem levar a um aumento exponencial da violência contra mulheres e meninas em suas casas, é necessário enfatizar o dever do Estado de devida diligência estrita com respeito ao direito das mulheres a viverem uma vida livre de violência e, portanto, todas as ações necessárias devem ser tomadas para prevenir casos de violência de gênero e sexual; ter mecanismos seguros de denúncia direta e imediata; e reforçar a atenção as vítimas (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS,2020).

De acordo com Carvalho Ramos, esses sistemas se relacionam em dois círculos concêntricos: um amplo círculo composto pelo sistema da OEA, outro círculo menor que consiste em países que ratificaram a Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Portanto, esses dois sistemas estão essencialmente se comunicando com a mesma origem. A diferença está em um membro do segundo sistema, que até tem um tribunal dedicado Direitos humanos, Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Portanto, existe uma relação auxiliar mesmo que um país se enquadre no escopo mais estrito da Convenção, ele pode ser avaliado com base em um escopo mais amplo (o escopo da Carta da Organização dos Estados Americanos). Foi o que aconteceu em Honduras durante a crise do golpe militar de 2009.

Assim, cumpre ressaltar que é de extrema importância que os Países façam parte da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo uma das maiores responsáveis acerca de garantir o direito dos cidadãos quando possuem seus direitos violados.

Neste sentido, a fim de estabelecer e implementar um mecanismo capaz e qualificado para proteger as mulheres vítimas de violência doméstica, alguns países estão expandindo e melhorando suas linhas de atendimento telefônico.

Uma das medidas consideradas eficazes foi iniciada pelo governo das Ilhas Canárias, na Espanha. Lá, as vítimas em perigo podem ir à farmácia para solicitar a “Máscara-19” para lembrar aos funcionários que precisam de ajuda (BBC News, 2020).

Portanto, dado o aumento significativo da violência doméstica contra as mulheres, os governos em todo o mundo desempenham um papel importante em garantir que as mulheres sejam protegidas durante os períodos de isolamento social para evitar a propagação da COVID-19.

No contexto de isolamento social, os tipos de soluções para enfrentar o crescimento da violência doméstica por meio de políticas públicas variam de governo para governo

Ham e Hill (1993) enfatizam a importância das políticas públicas como um caminho de mão dupla: a análise visa desenvolver o conhecimento sobre a formulação de políticas em si, a pesquisa política e o conhecimento sobre políticas, revelando assim direções principalmente descritivas; outro objetivo visa apoiar os formuladores de políticas, implementando maior conhecimento ao processo de planejamento e participar diretamente da tomada de decisão, que apresenta características mais prescritivas ou propositivas.

A abordagem estadocêntrica para a análise de políticas públicas concentra-se nas ações governamentais, embora reconheça que a gama de atividades e participantes relacionados a essa ação é ampla.

No Brasil, o governo local é como tomar medidas de saúde, agir junto ao governo federal e agir para prevenir e reduzir o aumento da violência doméstica (IPEA, 2020).

A importância da imprensa na luta pela não violência contra a mulher,

além de informar, a imprensa tem o papel social de criar uma rede de proteção às mulheres e pressionar as autoridades pela criação de políticas públicas.

É comum vermos notícias de feminicídio que retratam um caso de amor e um ataque de ciúmes que acabou em morte. É importante ressaltarmos que o assassinato de uma mulher nunca pode ser tratado como o resultado do comportamento de um namorado ciumento e uma briga que acabou culminando em algo mais grave. Quem consome o conteúdo jornalístico precisa entender que a violência contra a mulher não se resume apenas a agressão física e que geralmente quando acontece o feminicídio, ele não ocorreu da noite para o dia e essa mulher provavelmente estava pedindo socorro e não foi ouvida.

Durante anos, esta expressão permeou os noticiários e para muitos soava como se a vítima fosse de alguma forma causadora do ato, afinal, o “pobre” agressor estava desesperado de paixão e acabou perdendo a cabeça. A advogada, membro da OAB Mulher e conselheira do Conselho da Mulher do Estado do Rio de Janeiro (CODIM/RJ), Marília Bold, conta que esta expressão não deve mais ser usada e cita da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que proíbe uso da tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio.

Referendo de medida cautelar. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Interpretação conforme à Constituição. Artigos 23, inciso II, e 25, caput e parágrafo único, do Código Penal e art. 65 do Código de Processo Penal. “Legítima defesa da honra”. Não incidência de causa excludente de ilicitude. Recurso argumentativo dissonante da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF), da proteção à vida e da igualdade de gênero (art. 5º, caput, da CF). Medida cautelar parcialmente deferida referendada. 1. “Legítima defesa da honra” não é, tecnicamente, legítima defesa. A traição se encontra inserida no contexto das relações amorosas. Seu desvalor reside no âmbito ético e moral, não havendo direito subjetivo de contra ela agir com violência. Quem pratica feminicídio ou usa de violência com a justificativa de reprimir um adultério não está a se defender, mas a atacar uma mulher de forma desproporcional, covarde e criminoso. O adultério não configura uma agressão injusta apta a excluir a antijuridicidade de um fato típico, pelo que qualquer ato violento perpetrado nesse contexto deve estar sujeito à repressão do direito penal. 2. A “legítima defesa da honra” é recurso argumentativo/retórico odioso, desumano e cruel utilizado pelas defesas de acusados de feminicídio ou agressões contra a mulher para imputar às vítimas a causa de suas próprias mortes ou lesões. Constitui-se em ranço, na retórica de alguns operadores do direito, de institucionalização da desigualdade entre homens e mulheres e de tolerância e naturalização da violência doméstica, as quais não têm guarida na Constituição de 1988. 3. Tese violadora da dignidade da pessoa humana, dos direitos à vida e à igualdade entre homens e mulheres (art. 1º, inciso III, e art. 5º, caput e inciso I, da CF/88), pilares da ordem constitucional brasileira. A ofensa a esses direitos concretiza-se, sobretudo, no estímulo à perpetuação da vio-

lência contra a mulher e do feminicídio. O acolhimento da tese tem a potencialidade de estimular práticas violentas contra as mulheres ao exonerar seus perpetradores da devida sanção. 4. A “legítima defesa da honra” não pode ser invocada como argumento inerente à plenitude de defesa própria do tribunal do júri, a qual não pode constituir instrumento de salvaguarda de práticas ilícitas. Assim, devem prevalecer a dignidade da pessoa humana, a vedação a todas as formas de discriminação, o direito à igualdade e o direito à vida, tendo em vista os riscos elevados e sistêmicos decorrentes da naturalização, da tolerância e do incentivo à cultura da violência doméstica e do feminicídio. 5. Na hipótese de a defesa lançar mão, direta ou indiretamente, da tese da “legítima defesa da honra” (ou de qualquer argumento que a ela induza), seja na fase pré-processual, na fase processual ou no julgamento perante o tribunal do júri, caracterizada estará a nulidade da prova, do ato processual ou, caso não obstada pelo presidente do júri, dos debates por ocasião da sessão do júri, facultando-se ao titular da acusação recorrer de apelação na forma do art. 593, III, a, do Código de Processo Penal. 6. Medida cautelar parcialmente concedida para (i) firmar o entendimento de que a tese da legítima defesa da honra é inconstitucional, por contrariar os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF), da proteção à vida e da igualdade de gênero (art. 5º, caput, da CF); (ii) conferir interpretação conforme à Constituição aos arts. 23, inciso II, e 25, caput e parágrafo único, do Código Penal e ao art. 65 do Código de Processo Penal, de modo a excluir a legítima defesa da honra do âmbito do instituto da legítima defesa; e (iii) obstar à defesa, à acusação, à autoridade policial e ao juízo que utilizem, direta ou indiretamente, a tese de legítima defesa da honra (ou qualquer argumento que induza à tese) nas fases pré-processual ou processual penais, bem como durante o julgamento perante o tribunal do júri, sob pena de nulidade do ato e do julgamento. 7. Medida cautelar referendada. (ADPF 779 MC-Ref, Relator(a): DIAS TOFFOLI, Tribunal Pleno, julgado em 15/03/2021, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-096 DIVULG 19-05-2021 PUBLIC 20-05-2021).

Por fim, cabe ressaltar que a violência contra a mulher é fruto de uma sociedade patriarcal em que vivem homens e mulheres em condições desiguais. Para romper com essa forma de violência, é preciso romper com o pensamento de que as mulheres se naturalizam essencialmente como cuidadoras e reduzem suas capacidades políticas. Desse modo, combater a violência significa lutar contra as diferenças de gênero no cotidiano do trabalho, na política, na escola e até na família.

Considerações finais

A presente pesquisa tratou inicialmente dos conflitos em face do direito fundamental no aspecto que a sociedade vem vivendo, ou seja, da pandemia mundial do covid-19, na qual diversas decisões estatais foram acionadas a fim de realizar um combate ao novo vírus.

A Constituição de 1988 incluiu o direito à saúde como Direitos sociais. Além disso, criou um sistema de saúde descentralizado que fornece as entidades maior autonomia e garantem maior participação pública, idealmente um sistema eficaz.

Portanto, as pessoas em todo o mundo precisam ficar em casa para conter a pandemia do coronavírus. No entanto, para algumas pessoas, sua casa não é um ambiente seguro. Mulheres que sofreram violência doméstica agora estão presas em casa, com seus agressores.

A violência contra a mulher no ambiente familiar não ocorre em determinado momento, ou seja, é eterna, não tem origem em um lugar, nem tem origem na cultura ou na classe social. Tudo isso está relacionado ao abuso psicológico, físico, hereditário, moral e sexual na esfera familiar.

No contexto dessa pandemia, os casos de violência contra a mulher no ambiente familiar aumentaram significativamente. É necessário formular medidas de proteção a essas mulheres vulneráveis, porque esse aumento ocorreu em todo o mundo, a organização mundial divulgou diretrizes para o combate a esse tipo de violência e os países também adotaram medidas próprias.

À luz da situação divulgada no artigo, pode-se notar que houve um aumento significativo da violência no contexto da pandemia e medidas foram tomadas para proteger as mulheres.

Por fim, diante dessa pandemia, o Brasil tem tomado algumas medidas, como a aprovação de uma lei para expandir os serviços virtuais para mulheres que sofreram violência doméstica. No entanto, nenhuma medida mais ampla foi implementada para usar as redes, campanhas, apoio e hospitalidade existentes para enfrentar esta realidade.

Referências

BBCNews World. Brasília, 2020 Disponível em:< <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52009140>> acessado em: 21 de maio de 2021.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: DTPHOENIX Editorial, 2004. Disponível em: <

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006: 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; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **Lei nº 13.827**, de 13 de maio de 2019: Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para autorizar, nas hipóteses que especifica, a aplicação de medida protetiva de urgência, pela autoridade judicial ou policial, à mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou a seus dependentes, e para determinar o registro da medida protetiva de urgência em banco de dados mantido pelo Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13827.htm#art2>. Acesso em: 02 maio 2021.

_____. **Lei nº 9.099**, de 26 de setembro de 1995: Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. **Supremo Tribunal Federal**. ADPF 779 MC-Ref, Relator(a): DIAS TOFFOLI, Tribunal Pleno, julgado em 15/03/2021, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-096 DIVULG 19-05-2021 PUBLIC 20-05-2021) Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADPF%20779%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true acesso em: 20 de outubro de 2021.

_____. **Secretaria Geral**. Presidente Bolsonaro sanciona lei de combate à violência doméstica durante pandemia. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretaria-geral/pt-br/noticias/2020/julho/presidente-bolsonarosanciona-lei-de-combate-a-violencia-domestica-durante-pandemia>> Acesso em: 04 abr. 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAPEZ, Fernando. **A proteção legal às mulheres em situação de violência doméstica e familiar**. disponível em: < <https://fernandocapez.com.br/a-protecao-legal-as-mulheres-em-situacao-de-violencia-domestica-e-familiar/>> acesso em: 04 abr.2021

_____. **Curso de direito penal**, volume 1, parte geral: (arts. 1º a 120) / Fernando Capez. — 15. ed. — São Paulo: Saraiva, 2011

DIAS, Maria Berenice. **A lei Maria da Penha na Justiça**. São Paulo: Editora revista dos Tribunais LTDA, 2007.

ELIAS, Miriam Freitas; GAUER, Gabriel José Chittó. Violência de gênero e o impacto na família: Educando para uma mudança na cultura patriarcal. **Sistema Penal & Violência**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 117-128, 08 jun. 2014. Semestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenale-violencia/article/view/16637/11629>. Acesso em 01 de Abril. 2021

ESTEFAM, André. **Direito penal: parte geral** (arts. 1º a 120) / André Estefam. – 7. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018

ESTEVÃO, Renildo Barbosa. **Análise de Políticas Públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas**. Disponível em: < <https://sinespp.ufpi.br/2018/upload/anais/MTI0.pdf?032203>> acessado em: Acesso em 01 de Abril. 2021

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica**

durante a pandemia de Covid-19- 16 de abril de 2020. 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>> Acesso em 03 de Abril. 2021

HAM, Christopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno.** Título original: The policy process in the modern capitalist state; Londres, 1993. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, Unicamp.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Públicas e Violência Baseada no Gênero Durante a Pandemia Dacovid-19:** Ações presentes, Ausentes e Recomendadas. Brasília: Ipea, 2020.

JUNIOR, Luiz Eugênio Scarpino. **A Responsabilidade dos Juizes no Combate à Pandemia:** Um antiexemplo. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/343143/a-responsabilidade-dos-juizes-no-combate-a-pandemia-um-antiexemplo>> acessado em: 22 de setembro de 2021.

KATO, Shelma Lombardi de. Lei Maria da Penha: uma lei constitucional para enfrentar a violência doméstica e construir a difícil igualdade de gênero. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, a. 16, v. 71, p. 266-296, mar./abr. 2008.

MACIEL, Maria et al. Violência doméstica (contra a mulher) no Brasil em tempos de pandemia (covid- 19). **Revista Brasileira de Análise de Comportamento**, Ceará, v. 15, p. 1-7.

ONU. **Organização das Nações Unidas.** Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres. 1993. Disponível em: <<http://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?Open&DS=A/RES/48/104&Lang=E&Area=UNDOC>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANNINI NETO, Francisco. **Medidas protetivas de urgência podem ser decretadas pelo Delegado de Polícia**, Canal Ciência Criminal, 2019. Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/708733355/medidas-protetivas-de-urgencia-podem-ser-decretadas-pelo-delegado-de-policia>>. Acesso em: 08 maio 2021.

STITH, S. M., & McMonigle, C. L. (2009). Risk factors associated with intimate partner violence. In D. J. Whitaker & J. R. Lutzker (Eds.), **Preventing Partner Violence: research and evidence-based intervention strategies.** Washington, DC: American Psychological Association.

DIREITOS HUMANOS, MOVIMENTO AMBIENTALISTA E PRINCÍPIOS ESG NO IFSULDEMINAS: ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EFETIVA

Albina Santos Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS)

Resumo:

O presente trabalho é parte do projeto de TCC de graduação em Ciências Biológicas no IFSULDEMINAS, campus Muzambinho. Tem por objetivo principal delinear a ascensão do ifsuldeminas sobre os valores ESG, verificando como os princípios ambientais, sociais e de governança estão sendo enxergados e trabalhados dentro da Instituição pública. O ESG constituiu-se como uma validação internacional para as empresas, especialmente pela prática da sustentabilidade, no entanto é tratada economicamente de forma mercantilizada, e deixando a desejar todos os direitos trabalhados dentro da questão S. Contudo, o estado e o governo devem se colocar como protagonistas nesse debate climático para as instituições públicas. Segundo os países membros das Nações Unidas a ideia é que até 2030 o mundo caminhe para o desenvolvimento sustentável. Em um clima emergente, pode ser que a plataforma ESG seja um importante espaço de afirmação de direitos humanos no espaço público.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Movimento ambientalista; Princípios ESG; Setor público.

Introdução

O movimento ambientalista institucional surge tardiamente no Brasil, apenas na década de 50, porém não mais tardio que o reconhecimento da temática “meio ambiente” no Sistema Internacional de Direitos Humanos, já que o termo esteve ausente da Declaração Universal de 1948 e foi mencionado apenas em 1972 na Declaração de Estocolmo. A pesquisa se justifica pela novidade do tema e por contribuir para a reflexão sobre a dificuldade de transpor valores de defesa do meio ambiente (tardiamente incorporados à

dinâmica civil) para a esfera corporativa e empresarial, como propõem os valores “Environmental, Social e Governance”, a plataforma ESG.

Surgida em 2005 como criação do Banco Mundial, juntamente com a ONU e mais nove instituições, o ESG constituiu-se como uma validação internacional para as empresas, especialmente pela prática da sustentabilidade. Esse fundamento publicado trouxe papéis de concordância empresariais e corporativos que incentivam grandes empresas a usarem práticas mais ecológicas. No entanto, o cenário emergente do clima abre espaço para introduzir o ESG em instituições públicas, ao qual governo e estado como autoridade de liderança deve colocar discussões climáticas em pauta na administração pública também. Cobrar a governança apenas de um setor da sociedade é deixar de fora outros elementos, por isso a urgência de levar o ESG para o setor público. Segundo os países membros das Nações Unidas a ideia é que até 2030 o mundo caminhe para o desenvolvimento sustentável. No entanto, para que se atinja uma sustentabilidade de pilares, os direitos precisam ser aplicados de forma efetiva começando pelos setores.

O instituto Ethos (2012) exhibe quadros comparativos em situações onde grandes empresas adotam os direitos humanos e situações das quais as empresas não adotam os direitos. Devem adotar na questão direta e indireta das pessoas, como por exemplo tais empresas que exploram o meio ambiente, se violam ou se respeitam dentro do controle das políticas a serem seguidas, como os funcionários a cada setor trabalham para essas empresas, e se de fato esse produto impacta de alguma forma o meio. São posturas que se não questionadas, violam e ignoram os direitos humanos ambientais, vindo a se tratar de uma logística imprudente de um produto comercializado às pessoas que o utilizam.

Na economia atual, o mercado valoriza as ações das empresas em maior grau que o próprio direito das pessoas diretamente. É enxergado que o ambiental é bem dialogado pois é o foco dos investimentos, mas pautado de forma muito precisa em um modo mercantil, muitas vezes no Brasil por meio de uma prática de greenwashing. Desta forma, apesar do S de Social Issues na sigla ESG, o social costuma ser um dos princípios menos valorizados nas agendas corporativas, pois o impacto e o valor dos princípios sociais não se mensuram. As empresas não podem desconhecer seus esforços sociais em meio ambiente e governança, uma vez que as questões ESG estão interligadas. Enquanto o “social” é insuficientemente trabalhado no âmbito dos direitos humanos e dentro dos princípios ESG, não há instrumento de valor que consiga atingir um mundo inteiro prezando apenas pela sustentabilidade se as próprias pessoas, que são estas consumidoras, não se interligarem ao ESG como direito delas também.

A introdução da plataforma ESG em espaços públicos pode ser acelerada, uma vez que o ESG trabalhe simultaneamente os espaços públicos e privados, já que a agenda 2030 estabelece objetivos sustentáveis em prol dos direitos, que ultimamente tem sido violado e ignorado diante de tantos acon-

tecimentos sociais. Contudo, este trabalho tem como hipótese que a plataforma ESG possa ser um importante espaço de afirmação de direitos humanos nos espaços públicos, e para entender, o objetivo deste trabalho se consolida em delinear a ascensão do IFSULDEMINAS sobre os valores Environmental, social and governance, e então como o setor público enxerga e trabalha as questões dos princípios.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de caráter quali-quantitativa trazendo uma discussão temática crítica e levantando as variáveis numéricas mensuráveis para os dados da pesquisa. Para atingir o objetivo desta pesquisa, faz-se necessário delinear os avanços do IFSULDEMINAS sobre os valores ESG, pretende-se fazê-la em três etapas (i) fazer uma pesquisa bibliográfica e documental na literatura sobre os princípios ESG e o setor público no âmbito dos direitos humanos, (ii) Descrever uma abordagem crítica com base nos portais utilizados pela Instituição, dividida em (a) descritiva e (b) explicativa em um método de hipótese dedutiva a qual se apresenta **“A plataforma ESG pode ser um importante espaço de afirmação das potencialidades dos Direitos Humanos no setor público”**. Através dos portais, se investiga como os princípios ambientais, sociais e de governança estão sendo enxergados e trabalhados na Instituição, tais são eles: Portais Ui Greenmetric levantando as questões ambientais que o Instituto participa, tem parcerias e prestam serviços; A Governança, a qual consiste em informações transparentes dos princípios, objetivos e diretrizes trabalhadas, e o Portal Mídia que oferece atividades e funções para a comunidade local e vizinha. E finalmente, (iii) buscar informações mais sólidas dentro do PDI (plano de desenvolvimento Institucional), que é uma ferramenta de grande utilidade para o planejamento da Instituição, onde irá se coletar as diretrizes das orientações de ações, estrutura organizacional e atividades acadêmicas que desenvolve ou pretende desenvolver no setor.

Resultados e discussões

Ui greenmetric e o princípio ambiental da instituição

A analista Ungaretti (2020) publicou na página do Experto xp os fatores que condicionam cada princípio. O fator ambiental traz responsabilidades das quais empresas adotem como por exemplo a economia do uso de recursos naturais, fazer a gestão de resíduos corretamente, investir no uso de eficiência energética, se precaver com as emissões de gases poluentes jogados na atmosfera, e zelar pelas florestas para não haver desmatamento em massa, ou seja, expor um produto ao mercado que seja o mais sustentável possível e que os processos e procedimentos que esse produto passe, seja menos danoso ao meio.

No campo de atuação do IFSULDEMINAS, as práticas de sustentabi-

lidade foram bem avaliadas no Ui greenmetric. O Ui greenmetric é um ranking feito pela Universidade da Indonésia que exhibe colocações sustentáveis das Instituições. A iniciativa tem por objetivo fornecer resultados da condição atual e as políticas relacionadas ao Green Campus e a Sustentabilidade nas Universidades de todo o mundo. O Ui greenmetric ainda ressalta que o processo de colocação é uma forma de chamar a atenção dos líderes universitários e das partes interessadas, e expõe que a atenção é dada ao combate à mudança climática global, conservação de energia e água, reciclagem de lixo e transporte verde.

A posição do IFSULDEMINAS ficou entre a 4^o Instituição mais sustentável do Brasil, ficando perto entre USP E UFPA, e no ranking global se destacou na 101^o posição entre 912 Instituições nacionais e internacionais. O Ui greenmetric inseriu a patente de ações de impactos sociais e econômicos, ou seja, além da sustentabilidade, quais os impactos sociais e econômicos que a Instituição está fazendo?! Percebe-se que os setores devem se interligar às questões sociais na mesma intensidade das questões verdes e da governança, pois é essa tática de serviços que a Instituição caminha, na intenção de buscar o sustentável, inserir pessoas e transparecer o que faz. O ranking avaliou seis categorias principais: configuração, infraestrutura, áreas verdes das unidades, gestão de energia e mudanças climáticas, gestão de resíduos, gestão de água, transporte e mobilidade, e por fim, educação e pesquisa.

O desempenho de sustentabilidade e gestão ambiental se resumiu às categorias funcionais para o Instituto, que são ações que prezam pela transparência, o que compromete os serviços verdes que a instituição presta, além das transparência fiscais do que está sendo executado. A quantidade de selos que certificam que a empresa ou setor de produção praticam essas ações traz uma reputação positiva e confiança para que as demais empresas prestem serviço dentro do próprio Instituto. Os serviços limpos garantem um resultado de qualidade. A sustentabilidade não tem erro, quanto mais apostada nela, mais destaque o setor terá.

Portal Mídia e o princípio social da instituição

O fator social traz o compromisso das políticas, relações de trabalho, inclusão e diversidade de pessoas, funcionários, traz o engajamento de profissionais, o preparo de treinamento, a relação com as comunidades para a proteção e privacidade de dados, e ainda sim, propriamente dito, direitos humanos. (UNGARETTI, 2020). O caráter Institucional do IFSULDEMINAS com o valor público é fortemente difundido pela gestão e por um trabalho inteiramente articulado em conjunto com diversas entidades e pela formação de parcerias que contribuem para o atendimento das necessidades do público (social). Neste portal a Instituição atende diversas necessidades e demandas de atividades e funções para o público.

Segundo os autores Netto et al (2020) para o alcance íntegro do social

e preocupações ambientais nas operações de negócios deve-se ser sustentável e socialmente responsável, e não só economicamente. As empresas devem ter como objetivo dos princípios, resultados financeiros, como o econômico, desempenho ambiental, social ou pessoas, planeta e lucro, ou seja, dentro desse contexto, percebe-se que a questão social é interligada com os demais princípios, pois o princípio social traz a questão humanística o tempo todo, para o homem, do homem, com o homem e o ser humano nas condições da vida. Para as grandes corporações privadas o social não tem notoriedade, e é o menos trabalhado entre os princípios. No entanto, o Instituto público, como o IFSULDEMINAS presta serviços sociais constantes e bem cabíveis a comunidade externa e interna.

Os veículos que a Instituição fornece vem do campus, da extensão de trabalhos científicos, da reitoria, cooperativa, dos laboratórios que fazem serviços terceirizados para as cidades vizinhas, e até mesmo de entidades externas que conseguem auxiliar na produção de insumos, como por exemplo, a apreensão de bebidas alcoólicas pela polícia federal, sendo transformadas em álcool gel durante a curva mais alta da pandemia. As parcerias foram ampliadas com muito êxito após o surto pandêmico do coronavírus. Além do mais, por ser uma Instituição pública, a demanda de serviços gratuitos para a sociedade traz conhecimento e proveito para a população progredir na questão de suas necessidades. Transpor valor social para a sociedade leva a ela inúmeros benefícios, como investimento e oportunidades, além do seu próprio direito de fazer parte de um setor que retribui com qualidade. Uma das atividades que o IFSULDEMINAS realizou na pandemia foi serviços de escuta terapêutica, atividades de ensino remotas, ações do campus contra o coronavírus, testes de covid da população, auxílio estudantil e internet aos alunos de baixa renda e etc.

[O portal mídia traz um laço forte de governança explícito entre os direitos sociais, como um portal em que a sociedade pode ter acesso do que a Instituição está preparando para o mesmo. Atividades, serviços, palestras, insumos e etc.]

Governança e o princípio responsável da instituição

O fator de governança traz pressão de poder para que os princípios sejam aplicados em ética e transparência fiscal, apoiando o mercado financeiro sustentável, além da remuneração de executivos, ter independência do conselho e proteção aos minoritários, e ainda assim dificultar a lavagem de dinheiro e a corrupção. (UNGARETTI, 2020). A governança no IFSULDEMINAS tem avançado suas práticas na promoção da integridade e na gestão de riscos conforme orientação seguida no Decreto 9.203 de 22/11/2017. O ifsulde-minas tem recebido elogios do TCU (Tribunal de Contas da União), CGU (Controladoria Geral da União) e entre outros pela clareza das informações prestadas. Os órgãos reguladores e direcionadores atuam em processos es-

tratégicos como políticas públicas, alinhamento com demandas da sociedade, planejamento orçamentário, acompanhamento de planos estratégicos, transposição das informações e dados transparentes, além de acompanhar a execução dos recursos orçamentários e extra orçamentários e o desenvolvimento de relação com o mercado internacional.

Os processos finalísticos ajudam a fiscalizar a excelência no ensino, prover a pesquisa em pós graduação e a excelência na extensão no campus, como por exemplo manter registrado os dados via SUAP, onde são descritos relatórios detalhados a cada situação decisória dos processos e documentos por discentes, docentes e servidores. Os órgãos reguladores e direcionadores são representados pelo termo executores e saída, enaltecendo representação de valores, como a formação do ensino médio, técnico e superior a estes estudantes e pesquisadores qualificados, assim como aos fornecedores, órgão e unidades. Além disso, a governança tem compromisso com os princípios sociais e ambientais, portanto, a comunidade interna (com seus respectivos servidores, discentes e voluntários) e a comunidade externa (instituições parceiras, órgão de fomento e convidados) tem acesso a transparência das demandas de eventos e atividades tratadas pelo portal da Instituição, a representação da cadeia de valores.

As entidades presentes consistem em aderir os valores, princípios e normas compartilhadas para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados no setor. Os relatórios de contas prestadas trazem seus processos de gestão bem articulados, entre princípios, objetivos, diretrizes, processos de gestão de risco, além das competências e responsabilidades.

PDI e os princípios ESG da Instituição

O plano de desenvolvimento Institucional é um instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade de ensino superior no que diz respeito ao seu trabalho, a missão a que se compromete, e a estrutura organizacional e as atividades que desenvolve ou pretende desenvolver na Instituição.

O governo exige das instituições públicas e privadas a formação do plano de desenvolvimento Institucional que dá a condição de orientar o funcionamento de suas políticas de criação, e tendo em vista que os princípios ESG são trabalhados dentro da Instituição do IFSULDEMINAS, o PDI é um documento que respalda as ações desses princípios relacionados às políticas tratadas dentro do setor, por isso, o documento é um forte aliado para este trabalho, os princípios são trabalhados com base nas políticas no campus. Portanto, o PDI relaciona informações das quais se apresentam no ESG, podendo ter informações mais sólidas neste trabalho. Este documento do ifsuldeminas apresenta políticas implementadas que demonstram como o Instituto se aprimorou no decorrer dos anos (2019-2023), principalmente nos portais discutidos referente ao ESG. Os princípios trabalhados de acordo com seus respectivos portais: Ui Green metric representado pelas demandas de servi-

ços sustentáveis da Instituição, o Portal mídia representado pela oferta de ensino, pesquisa e extensão da comunidade local e externa, e por fim o portal Governança que atribui a prestação de contas, aberta ao público. Contudo o PDI para a Instituição se encontra como um viés democrático que atribui resultados que são e que serão alcançados, auxiliando no planejamento de práticas futuras ao IFSULDEMINAS, ou que pelo menos complemente-as.

O PDI do IFSULDEMINAS (2019-2023) apresenta para toda a sociedade um diagnóstico das políticas implementadas e demonstra como o IFSULDEMINAS aprimorou-se ao longo do tempo, sendo referência, atualmente, na oferta de Ensino, Pesquisa e Extensão. O PDI é um documento que auxilia as documentações orçamentárias a decidir quais setores poderão transitar melhor seus investimentos. Contudo, especialistas da FGV, Limeira, Gomes e Wagner (2021) afirmam que para um setor levar em consideração os princípios ESG, seu investimento terá gastos, então não se deve ter medo de investir em tecnologias mais eficientes, pois o mercado traz grandes benefícios a esse gestor, uma vez que ele economiza em sua energia e trará menos poluentes ao mesmo, o que de fato impacta menos ao meio ambiente. No entanto, não só isso, pois o Instituto trata de questões além do ambiental, como questões sociais e de governança, então de qualquer forma, trará gastos a orçamentos que carregam esses princípios também. Levando em consideração isso, o PDI do IFSULDEMINAS, ao que se compromete desde o início de 2019, tem-se mal distribuído pela falta de verbas implicadas ao próprio setor atualmente, pois foi reduzida por questões políticas governamentais.

Considerações finais

Uma matéria da Forbes (2021) coletada por Haroldo Rodrigues mostra que direitos humanos e meio ambiente são dois lados da mesma moeda ESG, principalmente quando o assunto é mudanças climáticas, pois um afeta o outro, e se tratando dessa maneira, são princípios que devem andar juntos, denotando sustentabilidade e inclusão de aspectos sociais. A invenção dos princípios ESG são olhadas e tratadas de forma muito mercantilizada, mas que na hora que se interligam são notoriedade de responsabilidade civil, ou seja, dinâmicas de conversação a serem trabalhadas por parte desses princípios. Ademais, são os grandes setores de mercado e serviços que devem ter causas para as dinâmicas dialogarem dando suporte ao que os princípios ESG trazem.

Nas conclusões presentes até o momento, há poucos trabalhos acadêmicos sobre o ESG e o setor público. O princípio ambiental demonstra que quanto mais selos verdes e relatórios participativos pela Instituição, mais valorização aplicada o setor público se coloca. Foi deduzido que, de acordo com os princípios e portais descritos pela Instituição, cada portal se liga entre o outro. O princípio ambiental se liga pela governança, que por sua vez se liga em demandas dos serviços sociais em prol da garantia do setor público que prospera direito humanitário de qualidade, confiança e transparência.

Foi analisado que a instituição quando tornada ESG, pode ser um diferencial no IFSULDEMINAS, especialmente para o ensino superior, pois prepara os profissionais que lá estão para o conhecimento dos princípios ESG no âmbito dos direitos humanos, e em seus reais valores, uma vez que capacitará as interligações desse profissional no mercado de trabalho. Pensa-se que este profissional quando formado saberá as reais instruções de como agir na emergência global do capital, e não necessariamente ter esse conhecimento pós o mercado de trabalho, como bem as corporações estão fazendo desaperadamente. A ideia é que o ESG faça parte de sua formação, e que esse profissional saia pronto para o mercado de trabalho. Pensando pelo lado das instituições estudantis, quantos profissionais não poderiam estar adicionando os princípios ESG em suas funções no próprio mercado? A aplicabilidade de serviços sustentáveis, humanitários e de fiscalização transparente podem ser eficazes.

É preciso precaver os princípios o quanto antes, e o setor público é exemplo e porta de saída para que haja soluções imediatas, principalmente quando se insere pessoas. Além disso, percebe-se que quanto mais a Instituição inclui questões sociais/serviços sociais, mais possibilidades sustentáveis e governança terá nesse setor. Não há interligação de princípios se a questão S não se trabalha ou trabalha pouco, ela é a razão para os processos ESG, e este trabalho conclui que o setor público tem por sua vez, afinidade para mover pessoas, trabalhando melhor a questão do princípio S.

“A melhor postura que a empresa pode adotar é integrar as preocupações com os direitos humanos à sua estratégia de negócio, evitando focar suas ações apenas na gestão de riscos para sua imagem.” (ETHOS, 2012, p. 8). A imagem da empresa é fundamental para ser vista aos bons olhos de acionistas, investidores, gestores e analistas, portanto, faz diferença quando se adotam medidas responsáveis e coerentes dentro dos direitos, traz-se um olhar de empresas que valorizam o uso de imagem, ao invés de denegrir por atitudes enganosas e desrespeitosas ao seu consumidor. Segundo o Instituto Ethos (2012) em muitos casos têm-se pouca preocupação com valores dos direitos humanos dentro das empresas, gerando um setor dos negócios que viola os próprios direitos por falta de políticas e procedimentos de controle dos fornecedores. A falta de políticas e procedimentos de controle não atingem somente os fornecedores, mas sim todos os colaboradores que estão participando em guindar o capital de determinado setor em prol do dinheiro. Investir no social só traz melhorias, e o setor público colabora muito com esse princípio que se liga aos demais.

Referências

BOAS B. V; Práticas ESG precisam chegar ao setor público, dizem especialistas. Terra. Disponível em:<<https://www.terra.com.br/noticias/coronavirus/praticas-esg-precisam-chegar-ao-setor-publico-dizem-especialistas,bb9a0fcd4bedc2e-094c6660b2bc0e19cj1p5sws4.html>> 5 Jul. 2021

Ferreira, A. P., & Romão, A. L. Práticas de bom governo nas empresas do setor público em Portugal. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 514–521. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.514-521>. (2020)

FORBES. RODRIGUES, Haroldo. Apresentado por Direitos humanos e meio ambiente são dois lados da mesma moeda ESG. 2 de jun. 2021. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbesesg/2021/06/haroldo-rodrigues-direitos-humanos-e-meio-ambiente-sao-dois-lados-da-mesma-moeda-esg/>>.

São Paulo: **Instituto Ethos**, 2003. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br/sistemas/ifc/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

LIMEIRA, André; GOMES, Evandro Ferreira; WAGNER, Pierre. Canal FGV. Webinar | Fórum de Educação Executiva | Relevância do compliance e governança nas organizações. Youtube, 12 ago. 2021 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g1XCs8HABFs>>

MILLER, Harland. **WHO CARE WINS**. OnValues Investment Strategies and Research Ltd. Publicado em 26 de out. 2005. Disponível em: <https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/topics_ext_content/ifc_external_corporate_site/sustainability-at-ifc/publications/publications_report_whocareswins2005_wci__1319576590784> Acesso em: 10 jul. 2020.

de Freitas Netto, S.V., Sobral, M.F.F., Ribeiro, A.R.B. et al. Concepts and forms of greenwashing: a systematic review. *Environ Sci Eur* 32, 19 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>

PDI. Plano de desenvolvimento Institucional 2019-2023. site IFSULDEMINAS. Disponível em: <<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/pdi>>

TOMAZZETI, A. ESG: O que é e como pode ser utilizada no setor público? . Centro de Lideranças

UNGARETTI, Marcella. ESG de A a Z: Tudo o que você precisa saber sobre o tema. 8 set. 2020. Disponível em: <<https://conteudos.xpi.com.br/esg/esg-de-a-a-z-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-tema/>> Públicas. Disponível: <<https://www.clp.org.br/esg-o-que-e-e-como-pode-ser-utilizada-no-setor-publico/>>. Jul 7. 2021.

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

José Antonio Toledo de Castro

Mestrando em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Advogado regularmente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Campo Grande/MS.

Resumo:

O estudo sobre o direito a educação de gênero é importante para fomentar a igualdade e solidariedade, e combater a violência, formando uma cultura balizada nos Direitos Humanos. O objetivo é discorrer sobre o direito a educação de gênero para combate à violência. A problemática baseia-se na necessidade de abordar a violência de gênero crescente em nosso país e como a educação de gênero nas escolas podem ser utilizadas para combate à violência. Trata-se de pesquisa bibliográfica, análise da legislação e de artigos dos últimos cinco anos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito, buscas em bases de dados de pesquisas científicas *on-line* e site de notícias. Constitui-se como metodologia a abordagem e análises de dados secundários, dos anos de 2016 a 2021, e dos referenciais teóricos. Propõe-se um trabalho que visa conscientizar sobre a importância da educação de gênero e o enfrentamento a violência, analisar as propostas e planos existentes e sugerir melhorias.

Palavras-chave: Direto a educação; Direitos Humanos; Violência de gênero; Cidadania ativa.

Notas introdutórias

O atual cenário da sociedade brasileira expõe aumento do número de casos de violência, decorrente da disparidade sociais latentes, de discursos de ódio, da violência doméstica contra as mulheres, da violência contra crianças e adolescente, bem como, da desvalorização de instituições sociais, como a escola, a família e a igreja, por exemplo.

Ainda neste contexto, observa-se um crescimento dos casos de violência de gênero justamente no período da Pandemia do Covid-19. O isolamento social necessário para barrar a disseminação do Corona Vírus evidenciou a crise econômica de países em desenvolvimento, como o Brasil. Consequências da pandemia, como a perda de emprego e o trabalho em modalidade re-

mota, impôs maior convivência entre os membros das famílias brasileiras, entretanto, esta convivência em alguns casos, se transformou em um agravante para o crescimento da violência doméstica.

Levando em consideração este contexto, torna-se necessário realizar discussões acerca das políticas públicas e formas de combate a esta problemática. O presente artigo tem o objetivo de analisar a Educação de Gênero como ferramenta de combate a violência, bem como, verificar a concretização do direito ao ensino de gênero como mecanismo para auxiliar na diminuição dos casos de violência que estão inseridas no âmbito escolar, levando em consideração a cultura machista e patriarcal em que vivemos, responsável, em muitos casos, por estimular o discurso de ideologia de gênero.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em doutrinas que tratam acerca do tema direito a educação, educação em gênero e violência doméstica, buscas de artigos científicos publicados nos anais de evento, nos últimos cinco anos (2015 a 2020) do CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito, buscas realizadas em bases de dados para pesquisas científicas on-line, como Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e site de notícias. Ademais, como critério para delimitação da pesquisa, utilizou-se das palavras-chaves educação em direitos humanos, educação de gênero e violência.

Inicialmente, será abordado acerca da Educação como Direito Humano e Fundamental, demonstrando a previsão da educação como direito social fundamental a ser prestado pelo Estado. Ademais, foi identificada a previsão legal do direito à educação, no âmbito internacional, disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como normas infraconstitucionais. Ainda no primeiro tópico, será explanado sobre a Educação em Direitos Humanos, prevista no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), dando concretude ao Direito Humano à Educação, desde a formação básica até a superior, buscando a formação de uma sociedade mais estruturada.

No segundo tópico, discutiu-se acerca do Direito à Educação de Gênero, trazendo enfoque para os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, os quais afirmam que “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características”.

O terceiro e último item, abordar-se-á a questão da Educação em Gênero como ferramenta de combate a violência, utilizando-se o conceito de educação disposto por Rawls e Ranieri, e mais especificamente a Educação em Gênero, o conceito de Furlan & Maio, demonstrando a importância de tratar sobre questões de gênero no ambiente escolar para a diminuição dos índices de violência.

Espera-se com o presente trabalho, que a promoção de discussões sobre direitos humanos e sociais, bem como, levantar propostas e sugestões para

construção de uma sociedade mais igualitária, justa e pacífica.

1 Educação como Direito Humano e fundamental

O direito à educação foi anunciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 e recepcionado pela Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 com *status* de direito fundamental, com previsão em seu artigo 6º, juntamente com outras normas, também denominadas direitos sociais, tratando-se de prerrogativas imprescindíveis à vida.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação encontra previsão em seu artigo 26, dispondo que a “toda pessoa tem direito à educação”, e que esta deve ter o objetivo de “plena expansão da personalidade humana”, devendo ainda, favorecer a tolerância e amizade entre as nações. (ONU, 1948). Já na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990). O documento prevê que a Educação aconteça em um ambiente de segurança e de paz. Ademais, Constituição Federal, traz a previsão legal no artigo 6º, o direito à educação como direitos social. (BRASIL, 1988).

José Afonso da Silva, discorre que os direitos sociais descritos acima, são prestações positivas dispostas pelo Estado, de forma indireta e direta, na Constituição Federal, possibilitando melhorias na qualidade de vida, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais. (SILVA, 2010, p. 285).

Ingo Wolfgang Sarlet, dispõe mais notadamente sobre o Direito Humano à Educação:

Também o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6º de nossa constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais e sujeito ao regime jurídico reforçado a este atribuído pelo Constituinte (especialmente art. 5º, § 1º, e art. 60, § 4º, inc. IV). [...] da análise dos quatro primeiros dispositivos do Capítulo III da ordem social (art. 205 a 208), já que entendemos que no mínimo quanto a estes se poderá considerá-los integrantes da essência do direito fundamental à educação, compartilhado, portanto, a sua fundamentalidade material e formal. (SARLET, 2010, p. 79).

Ademais, a nossa Carta Magna, traz em seu texto outros dispositivos legais que fazem alusão ao Direito Humano Fundamental à Educação, como no artigo 206, onde prevê que deverá ser garantido um ensino de qualidade. E no artigo 208, onde são estabelecidos os critérios de disponibilização de acesso à educação. (BRASIL, 1988). Igualmente, no âmbito infraconstitucional, pode-se citar a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde destaca-se os artigos 2º e 3º, os quais discorrem sobre princípios e a finalidade da educação. (BRASIL, 1996).

Outro instrumento importante que merece destaque sobre Direito Humano Fundamental à Educação, é o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH), publicado em 2007. A referida norma, tem como objetivo a concretização do Direito Humano à Educação, desde a formação básica até a superior, buscando a construção de uma sociedade mais estruturada.

Carlos V. Estêvão, acerca da formação em direitos humanos, afirma que todos os educadores e formadores devem estar comprometidos em ensinar com base na ética e na vida política. “É mais uma possibilidade que existe de ajustar o mundo ao que, em cada momento, se entende por dignidade humana.” (ESTÊVÃO, 2012, p. 24).

Nesse sentido, pode-se constatar que a escola é um instrumento estatal para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, responsável pela formação de novos cidadãos, além de capacitá-los de forma técnica. No entanto, o período escolar é a mesma fase em que a pessoa se encontra em estado de mudanças físicas e de formação de sua personalidade e identidade, de modo que, tais diferenças socioculturais têm grande reflexo na sociedade e no direito, posto que, sem uma educação que trata das diferenças, muitas crianças e adolescentes acabam por vivenciar episódios de ódio e preconceito.

Acerca desse aspecto formador da escola, Aguilera Urquiza discorre da seguinte forma:

Nesse contexto de interação entre os diferentes, sejam eles indivíduos, grupos ou sociedades, um elemento fundamental é o processo educacional, espaço onde as gerações assumem, através da escola, o dinâmico processo de transmissão cultural e formação de novos elementos e padrões culturais. A escola é o espaço privilegiado para a desconstrução e construção de novas práticas culturais e identitárias. Advém desse papel privilegiado a aposta das políticas públicas sobre a diversidade, direitos humanos e outros, centrados no processo educacional. A educação torna-se, dessa forma, um Direito Humano fundamental. O acesso ou não a esse direito atua, ora como causa ora como consequência da pobreza e exclusão social. (URQUIZA, 2016. p. 21).

Conforme abordado pelo autor, a escola é um ambiente de construções e desconstruções de conceitos acerca da diferença e identidades culturais, visto que, é nesse meio onde acontece o primeiro contato com a sociedade. Conhecer sobre identidade e diferença é fundamental para a formação de um cidadão sem preconceitos e sem discriminações, podendo desenvolver todas as suas potencialidades, independentemente de qualquer característica que possa enquadrá-lo em determinado grupo, tendo sua dignidade respeitada. (URQUIZA E MUSSI, 2013).

A educação deve ser disponibilizada com o escopo de capacitar o aluno de maneira técnica, bem como, promover a formação da pessoa para a sociedade, ou seja, deve ser abordado temas como, diferenças culturais, educação, gênero, discriminação, *bullying*, entre outros, que visam a discussão e reflexão dos acadêmicos, de maneira crítica, promovendo o respeito entre as diferenças e, acima de tudo, a dignidade do aluno.

Neste ponto, do mesmo modo que a escola é um ambiente de transformações de ideias e aprendizagem, se torna, muitas vezes, espaços de discriminação e de repressão. Diante disso, é necessário identificarmos os cenários de tais atos, a fim de transformá-los. Segundo o PNEDH, Educação em Direitos Humanos é aquela que aborda, ensina e aprende com a diferença (BRASIL, 2007).

Assim, a escola exerce um papel fundamental na formação do ser humano como cidadão. A Educação em Direitos Humanos, e dentro desta se encontra a Educação de Gênero, busca demonstrar e esclarecer aos alunos de que a diferença é normal, pois acima de tudo, está o ser humano, independentemente de qualquer característica física, social ou cultural, devendo ter seus direitos e deveres respeitados.

2 Direito à educação de gênero

A partir da reflexão que todas as pessoas tem direito a educação, tal prerrogativa surge como direito social, sendo dever do Estado e da família em prover a educação (BRASIL, 1988). A Declaração Universal de Direitos Humanos, estabelece ainda, que “todo ser humano tem direito à instrução orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948).

Sendo assim, é essencial entender que a igualdade representa um atributo para verificação do tratamento dado a todos os seres humanos, com o objetivo de garantir uma vida digna a todos, sem qualquer privilégio. Por conseguinte, o direito a igualdade se trata exatamente na exigência de um tratamento de forma igualitária, sem discriminação, assegurando o gozo da vida digna. (RAMOS, 2014).

Em relação a educação de gênero, no ano de 2006, foi confeccionado um documento, na Conferência Internacional na Indonésia, denominado como PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, onde estudiosos da área dos direitos humanos, elaboram esse guia para explanação da aplicação das leis sobre orientação sexual e diversidade de gênero. O referido documento afirma a obrigação primária dos Estados de implementarem os direitos humanos. Porém, os estudiosos destacaram que muitos outros fatores têm responsabilidades na promoção e proteção dos direitos humanos. Assim, o guia traz recomendações adicionais a esses outros fatores. (BRASIL, 2007).

Os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, aduzem que “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características”, trazendo ainda oito obrigações dos Estados, tais como, acesso a educação e tratamento de forma igual, proteção contra exclusão ou qualquer outro tipo de violência ou discriminação. (BRASIL, 2007).

Acerca do Direito à Educação o documento destaca que:

Toda pessoa tem o direito educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características. Os Estados deverão: [...] b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero; c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero; d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características; [...] g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão; (BRASIL, 2007, p. 24).

As orientações expostas pelo guia são normas jurídicas de direito internacional, ou seja, deve ser cumprida efetivamente pelos Estados signatários. As diretivas apresentadas corroboram e fortalecem os princípios contidos em nossa Constituição Federal, no entanto, por muito tempo sofremos com repetência a temas de questões de gênero em nossas escolas. (RANIERI, ALVES, 2018).

Atualmente, o tema tem sido evidenciado, principalmente pela questão do Plano Nacional de Educação. No entanto, antes de mais nada, deve-se lembrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, onde determinou-se a criação de um plano nacional de educação (PNE) decenal elaborado pela União, em cooperação com os Estados e Municípios, que apresentasse as diretivas expostas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de modo que, o primeiro PNE vigorou entre os anos de 2001 até 2010.

Ao final da década de 2010, foi apresentado na Câmara dos Deputados, um novo PNE. A referida proposta tramitou por dois anos, sendo sua versão final encaminhada ao Senado Federal. O referido documento levou em consideração as normativas estabelecidas Conferências Nacionais de Educação sobre igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. Em seu artigo 2º, o PNE, tem como diretriz a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, Lei n. 13.005/2014). Observa-se ainda, que em todo o texto do plano apresentado, foi utilizado referência tanto no gênero

masculino, quanto no feminino, demonstrando de forma clara o propósito do documento em promover a igualdade de gênero, deixando de referir às pessoas apenas no gênero masculino. (REIS, 2017).

No entanto, em votação junto ao Plenário do Senado Federal, foi aprovado o Projeto de Lei Substitutivo, com a supressão de frase contida no parágrafo III do artigo 2º, o qual previa a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Ademais, houve a retirada da flexão de gênero nas frases, passando o texto para o gênero masculino. O referido plano, entrou em vigor em 25 de junho de 2014, através da Lei nº. 13.005.

A aprovação da lei sem as expressões de equidade de gênero, nos mostra um cenário de ideologia de gênero. Porém, muito embora ainda não há uma legislação ideal, todas as instituições sociais, em especial a escola, deve promover esforços para inibir e impedir ações de intolerância e ódio, com o objetivo de evitar sofrimentos futuros. (JUNQUEIRA, 2009).

Nesse sentido, Friederichs discorre que:

Precisamos conseguir olhar a diferença sem ter a necessidade de enquadrá-la em classificações binárias e em escalas hierárquicas que atribuem valores aos corpos conforme a cor da pele, o sexo anatômico, a posição de gênero assumida, a sexualidade experimentada. Apenas assim poderemos trabalhar para combater as desigualdades e quaisquer outras formas de discriminação, visibilizando (e não hierarquizando) as diferenças na escola. (FRIEDERICHS, 2018, p. 71).

A Educação de Gênero tem o escopo de difundir hábitos e condutas que podem afetar nossa sociedade de maneira positiva no futuro. No momento em que ensinamos meninos a serem menos violentos e a respeitar as meninas, bem como, ensinar as meninas a serem independentes financeiramente, é possível coibir e violência, diminuindo índices de violência doméstica, abuso sexual, entre outros. (RODRIGUES NETO, 2018).

Todos os cidadãos precisam entender e compreender que a escola e todo o sistema de educação devem ter como princípio a abertura de ideais, ampliação da consciência e respeito pela diversidade. A promoção de tais princípios, de acordo com a faixa etária de cada turma de estudantes, colabora na conscientização da sociedade, presente e futura, bem como, para a criação de um mundo sem preconceito. (RODRIGUES NETO, 2018).

Para que haja a inclusão de temas como este, faz-se necessário, primeiramente, haver previsão legal, e após, que haja interesse da sociedade em executar a lei. Assim, apresenta-se as principais legislações e normas adotadas pelo poder público para assegurar a aplicação da Educação em Gênero nas escolas brasileiras, iniciando pela previsão contida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, determinação a inclusão dos temas.

[...] Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual,

peças com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007, p. 20).

Conforme podemos observar, a lei dispõe sobre diretrizes para o ensino em Direitos Humanos no Brasil, reconhecendo como necessária a inclusão de temas como gênero e diversidade nas salas de aula, propondo um pensamento crítico apto a discutir a diferença e desigualdade, a fim que se alcance uma nova cultura. Outra medida criada pelo governo federal, em 2009, foi o lançamento do curso Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009), visando promover políticas educacionais de enfrentamento ao preconceito e a discriminação, educando a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade.

No ano de 2011, foi elaborado um material de apoio denominado Escola Sem Homofobia (BRASIL, 2011), com o objetivo de implementar a efetivação de ações que provoquem discussões políticas e sociais de forma favorável a garantia dos direitos humanos e do respeito a orientações sexuais e identidade de gênero no ambiente escolar. No entanto, o referido material foi vetado, de modo que, nas palavras de Oliveira Júnior e Maio:

Embora o Ministério da Educação tenha privilegiado algumas estratégias, como o Programa Brasil Sem Homofobia, o Projeto Escola Sem Homofobia e o Kit de Combate e Prevenção à Homofobia, a estruturação de uma sociedade heteronormatizada tem protelado a aplicação de algumas dessas ações. (OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2013, p. 143).

Para que haja educação em Direitos Humanos, devemos tratar de gênero e diversidade nas salas de aula, pois a escola é um instituto social como qualquer outra, devendo haver justiça social, inserção de valores e atitudes sem preconceito, para a construção de uma cultura que vivencia os Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Os conteúdos a serem abordados e discutidos em sala de aula, são disponibilizados nos Planos de Educação, os quais possuem a finalidade, atribuído pela Constituição Federal, de formular todo o sistema educacional brasileiro, a cada dez anos, bem como, articular estratégias e diretrizes para sua implementação, objetivando a universalização do atendimento escolar e a promoção humanística (BRASIL, 1988).

Desta forma, a criação de políticas públicas referente a educação de gênero, deve ser uma pauta consolidada, haja vista que, a expressão “erradicação de todas as formas de discriminação” contida no PNE, não é suficiente para coibir as discriminações por gênero. A educação em gênero, por meio de utilização de materiais didáticos que apresentam representatividade variada, estimula a escola a se tornar um local de construção de debates sobre diversidades, colaborando para que, aos poucos, a sociedade brasileira seja menos

preconceituosa.

3 Educação de gênero como ferramenta de combate a violência

A violência de gênero vem aumentando cada dia mais em nosso país, sendo considerado um dos países mais violentos do mundo. No Brasil, uma mulher foi assassinada a cada duas horas em 2018, segundo o Atlas da Violência 2020 (PAULUZE, 2020). Diante desse cenário, a educação para uma igualdade de gênero nas escolas é apontada como essencial para a prevenção da violência contra a mulher. (AGÊNCIA BRASIL).

Conforme exposto, a escola é um ambiente de transformação, onde se faz necessário o levantamento de discussões e análises críticas. Debater sobre violência e gênero, no âmbito escolar, torna-se uma valiosa ferramenta para desenvolver uma postura crítica dos alunos em face dos episódios de violência e discriminação, de todas as formas existentes. (TORNET, 2006). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, Brasil, 2018), determina algumas ações programáticas, visando a inclusão de temas relacionados a gênero e discriminação, no sentido de, incluir nos currículos escolares temas referente a gênero e orientação sexual, e a construção de uma escola livre de preconceitos, abusos e intimidações.

Observa-se que, o PNEDH é claro no sentido de propor a construção de uma escola livre de preconceitos, ou seja, onde não há nenhum tipo de discriminação. No entanto, em nossa sociedade ainda se encontram entranhado o machismo e o patriarcado, podendo evoluir para diversos tipos de violência. Assim, é necessário ir além da aceitação do que é diferente, mas também, estimular a promoção da igualdade, visando a erradicação de todo e qualquer tipo de violência e discriminação. A educação de gênero é educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), pois visa instituir a cidadania com o objetivo de alcançar uma justiça social, discutindo em sala de aula valores, princípios e comportamentos que buscam constituir uma sociedade formada em direitos humanos, mais justa e digna.

Nesse sentido John Rawls, afirma que, a sociedade se preocupa com a educação de crianças e adolescentes, pois estes serão os futuros cidadãos, de modo que, participarão na vida social, devendo possuir capacidade de entender a cultura pública, as instituições sociais, serem independente financeiramente, bem como, desenvolverem papéis políticos eficientes e dignos, tudo isso de um ponto de vista político (RAWLS, 2000).

Corroborando com essa ideia, Ranieri complementa acerca da importância da educação, aduzindo que, a educação possibilita o desenvolvimento da democracia e dos direitos humanos, sendo essenciais para a sociedade contemporânea. Afirma ainda, que se trata de um direito e dever fundamental social, fundado no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, sendo ainda um norteador dos direitos humanos. (RANIERI, 2013).

Desta forma, resta evidente a necessidade e a importância da discussão

de temas como gênero e discriminação em nossas escolas, a fim de buscarmos uma sociedade mais democrática, bem como diminuir os índices de violência que assolam nosso país. A violência de gênero é um problema social em nosso país, e a educação é uma ferramenta importante para combater a discriminação e a cultura do patriarcado.

Ademais, é de suma importância levar informação as crianças e aos adolescentes acerca das estratégias e formas de combate a violência de gênero, levantando discussões, divulgando leis, discorrendo sobre o papel do homem e da mulher na sociedade, como denunciar, como identificar, buscando formar e conscientizar o futuro cidadão.

Outro ponto importante é estimular o empoderamento dos indivíduos vítimas de algum tipo de violência de gênero, havendo assim, um impacto positivo na vida dessas crianças e adolescentes, objetivando o respeito com relação a diferença, formando a criança para a vida adulta.

Assim, ressalta-se a importância da educação de gênero para combater a violência, na construção de uma sociedade mais igualitária e sem preconceitos, garantindo a todo e qualquer cidadão o direito a vida digna e ser quem realmente é, sem sofrer preconceitos ou retaliações por isso.

Notas conclusivas

Apresentou-se, nesta pesquisa, a importância da Educação de Gênero para o combate à violência, discorrendo sobre a previsão legal da inserção das questões de gênero no âmbito escolar, visto que, que a escola é um local de formação da personalidade do ser humano, onde são construídas as primeiras relações e grupos sociais, tornando-se necessário o ensino dos Direitos Humanos, para a construção de uma sociedade sem preconceitos.

Observou-se que, a educação é um direito fundamental e social, previsto em nossa Constituição Federal, em seu artigo 6º. No âmbito internacional, o direito a educação encontra-se respaldo tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, quanto na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Diante disso, buscou-se demonstrar a importância da educação para a formação do cidadão. Em especial, realizou-se um enfoque na Educação em Direitos Humanos, destacando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2007, com o escopo de concretizar o Direito Humano a Educação, em todos os níveis de ensino. Ainda, restou demonstrado que a Educação em Direitos Humanos é uma política de vida, ou seja, são condutas éticas que buscam ajustar o mundo. (ESTÊVÃO, 2012).

Destacou-se o papel fundamental da escola na formação do cidadão e como a inserção da Educação de Gênero é um direito de todos, visto que, a mesma possui a finalidade de disseminar condutas éticas para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos violenta. Neste item, foi dado um destaque aos Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Inter-

nacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, os quais afirma que toda pessoa tem direito a educação, sem sofrer nenhum tipo de discriminação ou violência, devendo receber educação de forma igual aos demais. (BRASIL, 2007).

Abordou-se ainda, a previsão contida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, onde constou a determinação da inclusão de temas relacionados a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, entre outras. Discorreu-se ainda sobre o lançamento do curso Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009), com a finalidade de promover políticas educacionais de combate ao preconceito, bem como, a elaboração do material de apoio denominado Escola Sem Homofobia (BRASIL, 2011), com o objetivo de provar discussões políticas e sociais de forma positiva, para efetivação da garantia dos Direitos Humanos, no entanto, o mesmo foi vetado.

A esse respeito, analisou-se a Educação de Gênero como ferramenta de combate à violência, haja vista, que a educação de gênero é educar em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), com o objetivo de reformular a sociedade para alcançarmos uma justiça social, trazendo discussão aos alunos, com temas relacionados a valores, condutas éticas, xenofobia, diversidades, colaborando para que, aos poucos, a sociedade brasileira seja menos preconceituosa.

No entanto, constatou-se a necessidade de criação de novas políticas públicas a fim de consolidar a educação de gênero nas escolas brasileiras, posto que, a mera expressão “erradicação de todas as formas de discriminação” disposta no PNE, é insuficiente para coibir as discriminações por gênero. Tais políticas públicas com o objetivo de garantir acesso ao estudante a educação de gênero, buscando trazer ainda acesso a inúmeras informações e redefinir nossa sociedade e cultura.

Desta forma, buscou-se através do presente artigo, contribuir para o estudo acerca do enfrentamento da violência por meio da Educação de Gênero, bem como, incentivar novas políticas públicas na área da educação para conscientizar as futuras gerações sobre os Direitos Humanos, com isso, alcançarmos uma sociedade mais igualitária e justa.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio H; MUSSI, Vanderleia P. Leite. **Direito à aprendizagem e o ambiente educacional**. In: AGUILERA URQUIZA, Antonio H; GUTIERREZ, José Paulo (orgs.). Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, Antonio H. **Direitos Humanos, Cidadania e a Diversidade Cultural**. In: AGUILERA URQUIZA, Antonio H. (org.). Nascimento: os Direitos Humanos nas fronteiras (Brasil e Europa). Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 20/10/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20/10/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/2014). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 20/10/2020.

_____. **Princípios de Yogyakarta**. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados**. 4. ed. Porto Editora: Porto-Portugal, 2012.

FRIEDERICH, Marta. **Educação para a igualdade e respeito à diversidade**. In: SILVEIRA, Catharina et al. (orgs.). Educação em gênero e diversidade. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186154?fbclid=IwAR1KPx6qX5qrT1Nha86MYbE13KUx6eOalgrlpR_8IFILT_Kzfltd4V7DNM.>>. Acesso em 20/10/2020.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. **Pedagogias do Corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução?** In: MESSÉDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (orgs.). Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos**. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

OLIVEIRA JR, Isaias B. de; MAIO, Eliane Rose. **Divergências, congruências e reticências: uma análise comparativa entre produtos dos programas Escola Sem Homofobia e Saúde e Prevenção na Escola**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 2, abril/junho de 2013, p. 452-468.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-humanrights/articles-21-30.html.>>> Acesso em 20/10/2020.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.cedin.com.br/wpcontent/uploads/2014/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-%C3%A7%C3%A3ode-Viena-Confer%C3%Aancia-Mundial-sobre-DH.pdf.>>> Acesso em 20/10/2020.

PAULUZE, Thaiza. **Brasil teve uma mulher assassinada a cada duas horas em 2018, aponta Atlas da Violência**. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/brasil-teve-uma-mulher-assassinada-a-cada-duas-horas-em-2018-aponta-atlas-da-violencia.shtml.>>>. Acesso em 26/10/2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. rev. atual. 2. tir. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

- SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. Malheiros Editores: São Paulo, 2010.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco. ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves**. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro**. In: ABMP e Todos pela Educação. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- RAWLS, John. **A Theory of Justice. Revised Edition**, Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 138, p. 9-26, jan.-mar., 2017.
- RODRIGUES NETO, Antônio. **Educação em Gênero e Diversidade Sexual: Uma Análise das Políticas Educacionais de Campo Grande (MS), no Período De 2014-2018**. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos – UFMS. Campo Grande/MS, 2018.
- TORNET, Ivo. **Educação e formação humana**. In: Revista UNIOESTE. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, 2006.

DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES VIGENTES DOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL

Maicon Guiland Veiga

Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos

Resumo:

O presente artigo visa contribuir para o debate do direito à educação em nível internacional, trazendo como eixo o direito à educação nas Constituições dos Países que formam o Mercosul. Reafirmar o direito à educação é requisito fundamental para que os indivíduos tenham acesso aos bens sociais disponíveis dentro da sociedade. O objetivo desta pesquisa está na identificação do direito à educação como direito humano para o exercício da cidadania e seu reconhecimento como direito capaz de minimizar as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa. A pesquisa justifica-se pelo fato de que o direito à educação é um direito humano e está envolvido com desenvolvimento do ser humano e da coletividade onde vive. A união dos Países em blocos econômicos atinge o compromisso constitucional em ofertar a educação para todos, o que facilita intercâmbio educacional entre os membros. Como resultado, busca-se quais implicações o direito à educação tem dentro dos textos constitucionais e como está consolidado no processo de efetivação de integração regional como fonte de desenvolvimento social.

Palavras-chave: Direito à Educação; Mercosul; Cidadania; Justiça Social.

Introdução

Atualmente impõe-se relevantes desafios para assegurar os direitos sociais, justiça e igualdade dentro das sociedades democráticas. A educação e conseqüentemente o direito à educação tornam-se dimensões fundantes para o pleno exercício da cidadania, justiça social e por isso indispensáveis para a coletividade desenvolver a participação nos espaços sociais e políticos. Ao considerar essa perspectiva em que o direito à educação é um direito fundamental Cury (2002, p. 246) aponta que em pleno século XXI “não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação”.

Portanto, o Estado, de fato, pelo o “poder que o circunda” (ESTEVIÃO, 2011, p. 13) tem o dever de reconhecer em suas Cartas Constitucionais a necessidade da Educação como um instrumento de cidadania, visando contribuir na construção de valores humanos afim de fomentar a construção de uma sociedade democrática que é de suma importância para a identificação da educação como direito que seja capaz de auxiliar o exercício da cidadania e o reconhecimento da educação como direito humano internacional capaz de minimizar as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa.

Neste sentido, com objetivo de equacionar os direitos à educação apresentado dentro das Constituições dos Países Membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul) que pretende discutir como são apresentados a educação como direitos em suas Cartas Constitucionais. Justificando a pesquisa pelo fato de que o direito à educação ser um direito fundamental envolvido diretamente com desenvolvimento do ser humanos e da coletividade social em que se encontra.

Ao reconhecer a educação como direito humano internacionalmente acabou por ser inserido esse direito como um passo histórico no combate às desigualdades, na medida que acaba por se tornar um direito fundamental com a finalidade de consolidar a garantia essencial de outros direitos para os indivíduos, ou seja, “não consiste apenas em um indicativo de direito fundamental que deve ser respeitado, mas, sobremaneira, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças” (SOUZA, 2014).

A metodologia de abordagem utilizada para discorrer sobre o objeto do tema será o dedutivo, com método de pesquisa qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Sobre a opção do método dedutivo, Severino discorre que a ciência trabalha, pois, com raciocínios indutivos e com raciocínios dedutivos. Quando passa dos fatos às leis, mediante hipóteses, está trabalhando com a indução; quando passa das leis as teorias ou destas aos fatos, está trabalhando com a dedução (SEVERINO, 2007 p. 105).

Dessa forma, ao analisar como o direito à educação se apresenta nas Constituições dos Países Membros do Mercosul, pretender-se aderir a abordagem qualitativa na qual a partir de registros disponíveis de pesquisas anteriores como artigos, dissertações e teses, utilizando categorias teóricas sobre conceitos de educação, direito à educação, cidadania, justiça social, possamos descrever e apresentar a educação como um dos requisitos que possibilita aos cidadãos o acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade “constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos decorrentes do estatuto da cidadania. O direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Neste sentido, a presente pesquisa está estruturada em itens que abordam a Educação como direito, considerando este direito como fundamental para o desenvolvimento social e observando as implicações do direito à

educação que permeiam diferentes espaços sociais. O segundo item trata do direito à educação no Mercosul, baseado na intenção dos países membros terem a educação como estratégia de desenvolvimento social e econômico ao considerar as políticas acordadas nos documentos oficiais do bloco. O terceiro e último item traz diretamente como nas Constituições desses países se apresentam e descreve o direito à educação, permitindo analisar e diferenciar o processo de como é constituído o direito à educação em seus textos constitucionais.

A educação como direito

A educação como direito fundamental de natureza social deve ser oferecida a todos com a mesma qualidade não sendo, portanto, um fator de aumento das desigualdades sociais. Nos últimos anos o que se tem observado é que mesmo sendo um direito previsto dentro das mais diversas constituições, a educação de qualidade ainda é elitista estando ativamente presente nas classes mais altas da sociedade em detrimento das classes menos favorecidas.

Portanto, no que se refere à educação como direito fundamental, este estudo visa investigar os mecanismos usado pelo Estado para efetivar o direito à educação, considerando aqui essa efetividade não somente dentro das Constituições dos Países Membros do Mercosul. A educação é considerada como um direito humano fundamental, previsto na atual constituição brasileira. Considerada como um direito social, o direito à educação traz profundas reflexões sobre sua condição e vocação nos mais diversos espaços da sociedade. Neste sentido Haddad (2004), levando em consideração o Relatório sobre o Direito à Educação, que foi realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, afirma:

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

O desenvolvimento e as implicações do direito à educação permeiam diferentes espaços sociais, atingindo diretamente no desenvolvimento do indivíduo como cidadão, capaz de transformar a sociedade ao seu redor, transmitindo conhecimentos essenciais, comportamentos, normas e habilidades na expansão e afirmação da cidadania. Neste sentido Dallari (1998, p. 14) afirma que, “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de

decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.

Percebe-se também que a cidadania, relaciona-se com o conceito de justiça como virtude para Rawls, por ser uma das formas de rejeitar ou por em revisão qualquer teoria no qual possa ser questionada como não verdadeira dentro de um sistema de pensamento; da mesma forma que leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformadas ou absolvidas se são injustas (RAWLS, 2002, p. 3-4).

Nesta perspectiva, o direito à educação deve ser entendido como direito humano fundamental que é implicado e imputado como dever estatal, que neste trabalho será analisado dentro das constituições da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, ou seja, Países Membros do Mercosul. Assim concordamos com Oliveira (2011, p. 235), ao mencionar que é “imprescindível considerar que o Mercosul é uma realidade desafiante e os aspectos favoráveis e desfavoráveis de sua implementação estão presentes no processo, então, há necessidade de rever, construir e/ou reconstruir caminhos”.

Direito à educação no Mercosul

A globalização econômica baseada na expansão capitalista levou a O desenvolvimento da ordem mundial é caracterizado principalmente pela intensificação das guerras comerciais entre empresas e países e pela formação de grupos econômicos regionais (RAIZER, 2007). Dessa forma, os países são orientados a atualizar a forma de cooperação e fortalecer a cooperação em escala internacional no processo de integração.

Nesse contexto, o “Tratado de Assunção” de 1991 criou o Mercosul, cujo objetivo é promover a livre circulação de bens, serviços e capitais entre os países do Cone Sul - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai por meio da eliminação de tarifas sobre bens restritos. É uma convenção regional (RAMOS, 2000) que visa fortalecer as economias de seus respectivos países.

A perspectiva de manutenção da política e das ações decisórias do Mercado Comum do Sul está se concretizando “em torno de instâncias governamentais, quando nestes círculos são definidas as metas, propostas e acordos para criação, implementação e desenvolvimento deste bloco econômico” (OLIVEIRA, 2011, p. 228).

No nível macrorregional, recomendações e discussões na região O Mercosul também afeta ou pode afetar as diferentes situações e sistemas educacionais do país onde está inserido, pois, como afirma Momma (2001), não podemos separar a educação das políticas internacionais. Embora o Mercosul seja um acordo que abrange principalmente os setores econômico e comercial, ele inclui outros setores estritamente relacionados ao desenvolvimento político, econômico e social dos países que o compõem desde o início.

Considerado um dos elementos dos documentos oficiais do Mercosul A chave do processo de integração regional entre os países é que a educação

seja considerada importante para “superar as diferenças regionais e consolidar a democracia” (MOMMA, 2001). Neste sentido expõem Beshara e Pinheiro (2008, p. 3),

Desse modo, em 13 de dezembro de 1991, apenas oito meses após a assinatura do Tratado de Assunção foi constituído o Setor Educacional do Mercosul, por meio do Protocolo de Intenções firmado pelos Ministros da Educação dos Estados-membros. O Setor Educacional do Mercosul foi criado com base na ideia de que a integração regional não deve estar circunscrita aos aspectos econômicos e políticos, mas deve abrigar, também, iniciativas culturais, educativas e sociais. Nesse sentido, o Protocolo de Intenções previu que a educação tem papel fundamental para que a integração se consolide e se desenvolva

Percebemos que a preocupação com a educação está intimamente ligada ao desenvolvimento do bloco econômico e tem a finalidade de organizar e fortalecer a economia regional. Assim ao conceber a educação como área de estratégia para promover a integração regional. No próximo item abordaremos como são apresentados o direito à educação nas constituições dos Países Membros do Mercosul.

Direito à educação nas constituições dos países membros do Mercosul

Ao evidenciar que o direito à educação é um direito fundamental para o desenvolvimento social as Constituições dos países que tem seus pilares na democracia moderna acabam por explicitar esse direito fundamental em suas Constituições afirmando a importância desses direitos. Assim, esse item tem por objetivo apresentar como esses direitos estão escritos nestes textos constitucionais democráticos.

Democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos de expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios – igualdade e liberdade – sob os efeitos da desigualdade real; (CHAUI et al, 2019, p. 11)

A democracia desenvolva características para evoluir uma sociedade desigual em uma sociedade mais igualitária em direitos e deveres, tem-se a educação como peça fundamental dentro desta engrenagem para permitir que seus cidadãos tenham mecanismos para garantir a participação dentro

da sociedade. Neste sentido, conceituar educação faz necessário. Para Saviani (2003, p. 13), “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A partir desse entendimento abordaremos como a educação é tratada como direito nestes textos.

Argentina, o direito à educação é tratado pela constituinte no artigo 14, tendo sua seara ligada com os direitos civis. A educação é conferida a todos os cidadãos como o gozo do direito de ensinar e aprender. (ARGENTINA, 1994). Cabe aqui ressaltar que apesar de muitas reformas (1860, 1866, 1898, 1957 e 1994) a Constituição Nacional da Argentina foi sancionada em 1853.

Apesar de não assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade da educação, a Carta Magna da Argentina delega no artigo 75, ao poder legislativo do país, a responsabilidade pela organização da educação, conforme as peculiaridades locais, de forma a garantir a gratuidade e a equidade, deixando de contemplar a obrigatoriedade.

No Paraguai a atual Constituição foi promulgada em 1992 e traz e seu bojo o direito à educação em seu Capítulo VII - *De La Educación y De La Cultura*. (PARAGUAI, 1992). A educação deve ser considerada como um processo de formação cultural a ser desenvolvida ao longo da vida do indivíduo conforme explicita o artigo 73. (PARAGUAI, 1992). Existe a previsão no artigo 74 sobre a liberdade de aprender e ensinar. Se garantizan el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna (PARAGUAI, 1992). Nesta Carta Magna também há a previsão da obrigatoriedade da educação básica, que é definida na lei nº 1264/1998, na qual destina-se as crianças de seis a quatorze anos de idade.

Promulgada em 1967, a Constituição do Uruguai, apresenta o direito à educação no Capítulo II e artigo 68, no qual garante a liberdade de ensino.

Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee. O artigo n. 70 aponta sobre a obrigatoriedade: Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial. El Estado propenderá al desarrollo de la investigación científica y de la enseñanza técnica. La ley proveerá lo necesario para la efectividad de estas disposiciones (URUGUAI, 1967).

Assim, podemos observar que diferentemente das Constituições apresentadas, essa Constituição amplia consideravelmente o bojo da obrigatoriedade da educação, trazendo em seu artigo 70 a obrigatoriedade dos ensinamentos primário, médio, agrário ou industrial. (URUGUAI, 1967).

A mais recente Constituição, de todas as elencadas dos Países Membros do Mercosul, é a Constituição da República Bolivariana da Venezuela, datada de 1999, que já no preâmbulo de seu texto constitucional afirmam que o Estado de direito deve garantir, para as gerações presentes e futuras, o direito social à

vida, ao trabalho, à cultura, à educação, à justiça social e à igualdade. (VENEZUELA, 1999).

Este texto constitucional versa sobre o direito à educação a partir do seu artigo 102 que prever o direito à educação como direito humano e dever social fundamental e democrático, sendo gratuito e obrigatório. Em seu artigo 103, a educação como direito deve ser integral, de qualidade, permanente e igualitária, assim como a obrigatoriedade de seu oferecimento em todos os níveis de ensino.

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado (VENEZUELA, 1999).

Assim como o Brasil a Venezuela define o direito à educação como direito social. No Brasil a promulgação do seu texto constitucional data de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, essa Carta Magna prever a educação como direito social no seu artigo 6º. (BRASIL, 1988). Porém, expande as considerações sobre esse direito em capítulo próprio que versa sobre Educação, Cultura e Desporto.

O direito à educação tem seus fundamentos na Constituição brasileira a partir do artigo 205 ao 214, explicitando que o direito à educação é direito de todos e dever do Estado e da Família. (BRASIL, 1988). O artigo 206 estabelece os princípios que fundamentam a oferta do ensino no país, quais sejam: 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 [...] IV - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. O artigo 208 apresenta especificamente o direito à Educação, que será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Assim percebemos, que o direito à educação está presente dentro das Constituições dos Países Membros do Mercosul, apesar de suas nuances e diferenças, a proteção desse direito faz necessário para que tal direito seja garantido nas legislações infraconstitucionais, garantindo direito para todos. Canotilho (2003, p. 473) destaca a relevância da educação para a democracia quando observa que a educação possibilitará a participação efetiva em Estados Democráticos que “[...] condicionam decisivamente o regime jurídico-constitucional do estatuto positivo dos cidadãos”. Sendo assim, a educação deve permear em seu todo as características dos direitos humanos, como dignidade, liberdade, sendo incontestável o não oferecimento deste direito ao povo.

Considerações finais

O direito à educação torna-se um direito necessário para que o desenvolvimento social seja efetivo. Como instrumento que auxilia o indivíduo no pleno exercício da cidadania a educação tem seu papel fundamental dentro da sociedade. Neste sentido, o Direito à Educação deve ser visto como direito fundamental que visa garantir e proteger o desenvolvimento de sociedade democrática. Como direito fundamental a educação deve ser universal, permitindo o acesso igualitário, auxiliando a construção e solidificação do exercício de cidadania como forma de emancipação.

Portanto no que foi analisado neste trabalho o direito à educação está previsto nas Constituições dos Países Membros do Mercosul e podemos inferir que mesmo de forma diferenciada com relação a sua extensão, proteção a constituição desse direito nestes textos constitucionais é expressamente um avanço para o desenvolvimento da sociedade que o abrange.

Com suas nuances, percebemos que as Constituições brasileira, paraguaia e venezuelana tratam o direito à educação de forma mais específica, contrastando com os textos constitucionais uruguaio e argentino. Muito embora, tragam pontos em comum, nota-se que alguns países como a Venezuela e o Brasil adotam o direito à educação como direitos da personalidade, ou seja, assegurados como público e subjetivo.

Portanto, destacamos aqui alguns pontos sobre a temática. Sabemos que a pesquisa sobre o tema é extensa e o campo de investigação pode sofrer diversas interpretações. Assim nos atemos apenas a descrever como as Constituições dos Países Membros do Mercosul apresentam o direito à educação em seus textos constitucionais e como ao pesquisar sobre o tema podemos perceber a divergência e diferenças que um mesmo direito é apresentado para seus cidadãos.

Conclui-se que, sem que se garanta uma educação de qualidade a todos, ou seja, a sociedade como um todo, favorecendo assim a permanência o êxito, o país perecerá de cidadãos capazes de desenvolver uma transformação social individual e coletiva reforçando as desigualdades impostas historicamente por uma sociedade meritocrata e excludente.

Referências

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina de 1853**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_6000.pdf .

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

PARAGUAI. **Constitución de la República del Paraguay de 1992**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/py_3054.pdf.

URUGUAI. **Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1967**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/si

teal_uruguay_3001.pdf.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999**. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf.

BESHARA, Gregory e PINHEIRO, Leticia. **Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional**. In: Relatório de Pesquisa “Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul”, Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, 2008.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina, 2003.

CURY, Carlos R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

ESTEVIÃO, C. V.(2011) Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os Direitos Humanos. Revista Lusófona de Educação, Lisboa 17, p. 11-30. Disponível em :<CV Estêvão - Revista Lusófona de Educação, 2011 - redalyc.org> acesso em: 15 out 2017.

HADDAD, Sergio. **O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MOMMA, Adriana Missae. **As políticas educacionais brasileiras do ensino fundamental no contexto do Mercosul: perspectivas e desafios para o processo de integração**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo P. **O direito à educação**. In: Oliveira, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15 – 44

RAIZER, Leandro. **Educação para a Integração: Rumo ao Mercosul Educacional**. In: Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, p. 156-169, out. 2007.

RAMOS, André de Carvalho. Direitos Humanos e MERCOSUL. In: CASSELA, Paulo Borba (Orgs.). Mercosul: Integração Regional e Globalização. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Kellcia Rezende. O Direito Humano à Educação Nos Países do Mercosul. I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Franca/SP, 2014. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Posgraduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/kellcia-rezende.pdf> . Acesso em 15/10/2021.

O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO: UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE AS FONTES PROCESSUAIS TRABALHISTAS

Aline Vasques Castro

Mestranda em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas. Pós-Graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Escola Superior de Advocacia do Amazonas-ESA. Graduada em Biológicas e Direito pela UFAM. alinevcastro@gmail.com

Dorinethe dos Santos Bentes

Doutoranda em Direito e Justiça pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em História. Especialista em Direito Ambiental e Urbanístico. Professora da Faculdade de Direito- UFAM. E-mail: dorinethebentes@ufam.edu.br

Resumo:

No presente artigo utilizou-se o guia teórico do Novo Constitucionalismo Latino-Americano, na tentativa de aprimorar e até modificar os paradigmas que orientam a elaboração das pesquisas jurídicas. O estudo foi dividido em dois momentos: primeiro a análise dos processos físicos e segunda dos digitais. Na primeira fase os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos processos eram finalizados com acordos, muitas vezes desfavoráveis aos trabalhadores. No segundo momento, serão utilizados os processos digitais do sistema PJe, relativos ao período de 2016-2020, nas 10 Varas Trabalhistas do Estado do Amazonas (Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga, Tefê), objetivando a verificar se o princípio do *jus postulandi* é capaz de proporcionar além do acesso a jurisdição proporcionar o acesso à justiça pela via dos direitos. Essa fase ainda está em andamento.

Palavras-chave: Educação e pesquisa; Acesso a fontes digitais; Processos trabalhistas como fontes de pesquisa; Novo constitucionalismo latino-americano.

1. Introdução

A pesquisa jurídica vem se modificando nas últimas décadas, de forma significativa, os novos juristas têm buscado aprofundar as temáticas aprimo-

rando a arte da pesquisa prevista nas Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira que considera que o ensino superior tem como finalidades: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo por meio da pesquisa científica (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito no Brasil compreendem a pesquisa e a extensão como parte integrante do processo de ensino. E somente com a conexão desses saberes e da transdisciplinaridade será possível construir juristas atentos aos problemas emergentes, capazes de superar os novos desafios da ciência (MEC, 2018).

Nesse novo contexto da pesquisa jurídica utilizou-se para o desenvolvimento do artigo o guia teórico o Novo Constitucionalismo Latino-Americano, que para mudar os paradigmas de construção do conhecimento jurídico brasileiro, é preciso descolonizar a produção científica baseada apenas nas fontes bibliográficas, legislativas e jurisprudências. É necessário ir além ampliando essas fontes, a exemplo das pesquisas em processos físicos e digitais.

A ampliação das fontes de investigação científica pode iluminar temas que ficaram durante muito tempo obscurecido, como é o caso da análise do *jus postulandi* na justiça do trabalho.

O artigo foi dividido em duas partes. A primeira versa sobre a pesquisa jurídica em fontes processuais físicas e a outra em fontes processuais eletrônicas ou digitais.

Na primeira parte foram analisados 4.478 processos físicos sendo: 1.478 de Itacoatiara, 1.000 de Manacapuru, 1.000 de Presidente Figueiredo e 1.000 de Tabatinga.

A segunda parte ainda está em andamento e serão analisados os processos digitais transitados e julgados no período de 2016-2020 nas 10 Varas Trabalhistas do interior do Estado do Amazonas (Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga, Tefé).

2. Análise dos processos físicos de Itacoatiara; Manacapuru; Presidente Figueiredo e Tabatinga

Os processos são fontes de valor histórico e jurídico nos quais são percebidas tramas do passado, porém com desdobramentos no presente e no futuro, frutos de uma determinada época, sendo fundamentais para a pesquisa e o ensino jurídico ao longo do tempo (BIAVASCHI, 2010).

A pesquisa em processos ou arquivos judiciais em nível mundial não é algo novo, de forma que historiadores e pesquisadores do campo do Direito intensificaram seus estudos nas décadas de 60 e 70 do século XX. No Brasil, entretanto, este tipo de pesquisa somente foi possível com o processo de democratização no final da década de 70 e início dos anos 80.

Esse novo panorama possibilitou, inclusive, mudanças na forma de se

fazer pesquisa no Brasil, buscando temas voltados a examinar os sujeitos inseridos em diversos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Isso fez com que as fontes processuais se tornassem fundamentais para iluminar as zonas cinzentas das pesquisas sobre os trabalhadores (CHALHOU, 2010).

Desta forma, a preservação das fontes processuais inseridas nos acervos judiciais do Brasil é importantíssima para as futuras gerações de pesquisadores, dispostos a examiná-las a curto, médio e longo prazo. Pode-se dizer que a pesquisa só avança ou quiçá existe, se tais fontes processuais forem preservadas para que possam ser analisadas.

A valorização bem como a utilização deste tipo de fonte de pesquisa, como dito, ainda é recente, de sorte que ainda não foi possível uma sofisticação das críticas relativas a ela. Pois conhecimento e a sensibilidade para a importância dessas fontes só se constrói ao longo do tempo

Tal fato não é responsabilidade apenas dos historiadores, mas de todos os pesquisadores das ciências sociais aplicadas, ciências humanas, biológica, exatas, ou melhor dizendo, todos que estão inseridos no mundo da ciência. Assim, todos têm a responsabilidade de buscar conhecer essas fontes e, por meio do conhecimento, sensibilizar a sociedade para a importância da preservação da memória e da história dos sujeitos das relações laborais, “tudo isso será quimera, porém, se não tivermos os documentos que nos permitam contar essas histórias, e em especial as histórias dos trabalhadores e de outros setores sociais menos favorecidos”, tudo estará perdido no tempo (CHALHOU, p. 104, 2010).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a valorização dos processos como fontes de pesquisa é capaz de modificar a forma de produção do conhecimento jurídico, viabilizando a construção de novos conceitos, categorias, representações e instituições sociais. Logo, as fontes judiciais fazem o que nenhuma outra fonte faz, qual seja, refletir a aplicação da lei dentro de todos os meandros do ordenamento jurídico a um determinado contexto social específico. Isso possibilita ao pesquisador reflexões mais acuradas da legislação vigente frente a sua aplicação aos casos concretos.

Inserido nesse debate estava o projeto intitulado “O Resgate da Memória Documental da Justiça do Trabalho no Estado do Amazonas”, que envolveu a análise dos processos de 04 (quatro) Varas Trabalhista do interior, sendo elas Itacoatiara, Manacapuru, Presidente Figueiredo e Tabatinga.

Utilizou-se como guia teórico o Novo Constitucionalismo Latino-Americano, considerando que, para mudar os paradigmas da produção do conhecimento jurídico existentes no Brasil, é necessária uma nova cultura, capaz de produzir conhecimentos jurídicos fora do eixo colonial, descolonizando assim a produção científica ancorada em matrizes coloniais.

Ampliando as fontes tradicionais de pesquisa para a ciência jurídica, pode-se possibilitar uma mudança eficaz nos eixos interpretativos construindo reflexões críticas, embasados em pesquisas empíricas do cotidiano social, capaz não somente de viabilizar novos conceitos, categorias, representações e

instituições sociais, como também repensar as fontes utilizadas pelo Direito (HESPANHA, 2010).

Seguindo essa trilha de pesquisa no campo do Direito e do Processo do Trabalho, tais fontes processuais podem contribuir para dar visibilidade a problemas vividos pelos sujeitos das relações laborais. Problemas estes que, sem a análise destas fontes, seriam de difícil percepção e de quase impossível análise.

A pesquisa utilizou os processos trabalhistas arquivados no Centro de Memória da Justiça do Trabalho do Tribunal da 11ª Região, como fonte prioritária de pesquisa, sem desconsiderar a legislação, a jurisprudência e os debates teóricos produzidos pelos cientistas.

O CEMEJ11ª foi criado pela Resolução Administrativa nº 067 de 2008 e inaugurado no dia 01 de dezembro de 2010. É um local destinado à preservação do acervo documental que registra não só a memória institucional da 11ª Região Trabalhista, como também as relações estabelecidas no mundo do trabalho por todos os sujeitos que o integram e revelam o mundo do trabalho no contexto amazônico (CEMEJ-11ª, 2021).

Infelizmente, nem todos os processos são arquivados, o que traz uma grande perda para os pesquisadores do tema, pois não existem grandes ou pequenas causas, o que existem são sujeitos buscando garantir seus direitos por meio da intervenção judicial. Cada processo representa uma história e cada história é única (CEMEJ-11ª, 2021).

Os processos constituem documentos históricos, indispensáveis a compreensão da história laboral amazonense, de forma que a não preservação desse acervo pode representar perdas irreversíveis. Os processos são partes da história do Direito, da Justiça dos trabalhadores e dos empregadores. Neste contexto, representam formas de exercício do poder, das responsabilidades do Estado e suas iniciativas em defesa dos direitos dos trabalhadores. Por isso, tais fontes são parte da história e do exercício de cidadania na seara trabalhista (LARA, 2007).

O Centro de Memória conta com área de exposições, fotografias dos anos entre 1968 a 2010, que retratam o cotidiano das atividades do Tribunal, objetos históricos além de obras de arte, Diários Oficiais da União (1982 a 2000) e os processos individuais e coletivos armazenados durante seus anos de existência.

No que se refere aos processos, o CEMEJ-11ª tem os autos findos de 2ª Instância dos anos 1982 a 2000 e os autos findos das Varas do Trabalho dos municípios de Presidente Figueiredo-AM (1994 a 2000); Manacapuru-AM (1995 a 2005); Itacoatiara-AM (1973 a 2004); Parintins-AM (1990 a 2004); Tabatinga-AM (1990 a 2004); Humaitá-AM (1990 a 2005); Lábrea-AM (1990 a 2004) do interior do Estado do Amazonas nos períodos entre 1973 à 2004. Tem também os autos findos das Varas do Trabalho de Boa Vista - 1999 – 2006.

Os critérios para seleção de autos findos judiciais indicados para guar-

da permanente estão definidos na Resolução Administrativa nº 084/2008, do Tribunal Pleno do TRT da 11ª Região, e na Tabela de Temporalidade de Documentos Unificada para Processos Judiciais da Justiça do Trabalho de 1ª e 2ª Instâncias expedida pelo Conselho Superior da Justiça do Trabalho, conforme Resolução nº 067/2010 (MEMOJUTRA, 2014).

Servindo-se da disponibilidade dos processos trabalhistas armazenados no Centro, os pesquisadores analisaram diretamente o conteúdo disponível, criando um acervo eletrônico de dados capaz de identificar e analisar valores importantes para a interpretação do Direito do Trabalho ao longo do tempo, aplicado as Varas de Tabatinga, Presidente Figueiredo, Manacapuru e Itacoatiara. Para análise dos processos, os pesquisadores usavam todos os equipamentos de proteção individual disponíveis, como luvas, máscaras e aventais. Os processos eram retirados cuidadosamente de escaninhos, anotando-se a respectiva localização de sua estante, prateleira e número de cada processo, isso para facilitar sua devolução ao local correto. Destaca-se que o Centro conta com uma equipe especializada em manutenção e conservação dos processos, que orientam os pesquisadores cuidadosamente para o manuseio do material.

Nos itens 2.1 a 2.4 far-se-á um percurso de como foi realizada a pesquisa nos acervos físicos de cada Vara Trabalhista respectivamente.

2.1 Vara Trabalhista do Município de Itacoatiara¹

Para a realização da pesquisa intitulada “O Resgate da Memória Documental dos Processos Trabalhistas do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região”, nos anos de 1980 a 1984 na Vara Trabalhista de Itacoatiara, foram analisados 1.478 processos.

Inicialmente, o projeto tinha como escopo analisar o período de 1980 a 1989, no entanto, no decorrer da pesquisa, constatou-se que o número de processos a serem analisados superava as expectativas, demandando, portanto, um período superior ao do projeto. Isso estimulou o realinhamento do projeto inicial recortando de forma mais precisa o período de análise.

Por meio do estudo no acervo documental do Centro de Memórias do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região, buscou-se reconstituir os dados do contencioso trabalhista da época.

A pesquisa teve como finalidade resgatar a memória dos envolvidos nas relações trabalhistas presentes nos processos da Vara Trabalhista de Itacoatiara, com vistas à elaboração de um quadro de atividades desenvolvidas no âmbito do Poder Judiciário Laboral. Para atingir os objetivos do projeto, foi analisado o total de 1.478 (mil quatrocentos e setenta e oito) com esses dados foram elaboradas planilhas e os textos que identificavam de forma mais clara

¹ Pesquisa publicada no livro “Temas contemporâneos de direito: uma contribuição à pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - Volume I. Organizadores: Dorinethe dos Santos, Bentes Bernardo Silva de Seixas, Sebastião Marcelice Gomes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 181-197.

quem eram os reclamantes, suas principais demandas. No caso dos reclamados foi identificado quais eram suas principais atividades, e foram examinadas as decisões emitidas ao final do processo.

2.2 Vara Trabalhista do Município de Manacapuru²

A finalidade da pesquisa também foi fazer um resgate a memória documental dos processos da Vara trabalhistas do Município de Manacapuru, no Estado do Amazonas, com vistas à elaboração de um quadro de atividades desenvolvidas no âmbito do Poder Judiciário Laboral.

Para atingir esses objetivos foi novamente ajustado o projeto inicial que analisaria também a década de 80, porém, no início da pesquisa, descobriu-se que os processos da mencionada década foram perdidos, acredita-se no incêndio ocorrido na sede do Tribunal do Trabalho, em 2007. Por isso, o novo recorte foi definido pelas fontes existentes no acervo do Cento de Memória.

Foram analisados 100 (cem) processos por ano, totalizando 1.000 (mil) processos no período de 1998 à 2007. Assim, no processo de levantamento de dados foi criado um banco de dados composto do perfil trabalhista dos reclamantes, dos reclamados, dos objetos processuais, bem como das sentenças emitidas em cada processo.

Para além dos dados estatísticos, foi possível, refletir sobre o contexto dos sujeitos envolvidos no processo. Constatou-se que a maioria dos trabalhadores que acionavam a justiça do trabalho, o faziam por meio do *jus postulandi*, e os pedidos eram elementares do direito do trabalho, como a violações pelo não pagamento de horas extraordinárias, férias, décimo terceiro. Percebeu-se também que a maioria desses trabalhadores eram analfabetos, pois assinavam com a digital.

2.3 Vara Trabalhista do Presidente Figueiredo³

Seguindo o mesmo guia de pesquisa dos desenvolvido nas Varas do Trabalho de Itacoatiara e Manacapuru, o estudo analisou as complexas relações sociais e jurídicas dos indivíduos do município de Presidente Figueiredo da década de 90, por meio do resgate documental da memória do direito material e processual do trabalho com a análise dos processos arquivados no Centro de Memórias do Tribunal Regional do Trabalho da 11^a Região.

As atividades de pesquisa ocorreram em dois momentos, na primeira etapa, realizou-se um levantamento de dados dos processos arquivados, cole-

2 Pesquisa publicada no livro “Temas contemporâneos de direito: uma contribuição à pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - Volume I. Organizadores: Dorinethe dos Santos Bentes, Bernardo Silva de Seixas, Sebastião Marcelice Gomes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 157-180

3 Pesquisa publicada no livro “Temas contemporâneos de direito: uma contribuição à pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - Volume I. Organizadores: Dorinethe dos Santos Bentes, Bernardo Silva de Seixas, Sebastião Marcelice Gomes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 103-128

tando-se as informações processuais com vistas a obter informações sobre os reclamantes, os reclamados, os objetos processuais e, por fim, a resolução das demandas trabalhistas.

Posteriormente, os dados obtidos puderam ser analisados a fim de se obter um perfil dos trabalhadores, empregadores, objetos das demandas e a resolução destas. Contribuiu-se, dessa forma, para a compreensão histórica e jurídica dos conflitos trabalhistas bem como dos indivíduos em seu ambiente de trabalho, a relação entre empregador e empregado e a defesa dos direitos do trabalhador como elementos da formação histórica da população amazônica.

2.4 Vara Trabalhista do Município de Tabatinga⁴

Orientados pela trabalhos desenvolvidos nas Varas de Itacoatiara, Manacapuru, Presidente Figueiredo, a pesquisa visou além da compreensão dos contextos sociais desta região pouco estudada cientificamente, deixar um legado de conhecimentos histórico-jurídico às futuras gerações.

O estudo de processos trabalhistas ao longo dos anos permite a caracterização do público que busca a tutela jurisdicional e a análise desses processos mostra-se como fonte contemporânea do Direito do Trabalho, de forma a auxiliar num trabalho de interpretação histórica dos perfis sociais e jurídicos dos trabalhadores do município de Tabatinga.

É, portanto, possível identificar as dificuldades enfrentadas pelo Judiciário ao longo dos anos, bem como detectar o nível de vulnerabilidade no qual encontram-se os trabalhadores, que muitas vezes recorrem a acordos injustos aos objetos que estes pleiteiam em seus processos.

Foram analisados aproximadamente 1.000 (mil) processos ao total. Fez-se a análise direta dos processos, buscando compreender os contextos históricos e jurídicos que produziram as demandas laborais. A pesquisa propiciou a elaboração de um banco de dados capaz de identificar o perfil dos reclamados e dos reclamantes, identificar os principais objetos demandados judicialmente e a análise das sentenças de cada processo.

Os pesquisadores envolvidos nessa primeira fase foram os graduandos Cássia Caroline Araújo de Oliveira e Carlos Virgílio Duarte de Oliveira analisaram Itacoatiara; Aline Vasques Castro e Gabrielle Gonçalves de Souza Manacapuru; Marcos Aurélio Pantoja Júnior Presidente Figueiredo; Charles Máximo Ferreira Brito e Renata Nonata da Silva Candido Tabatinga e professora Dorinethe dos Santos Bentes que coordenou todos os trabalhos nos anos de 2014 -2016.

4 Pesquisa publicada no livro “Temas contemporâneos de direito: uma contribuição à pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - Volume I. Organizadores: Dorinethe dos Santos Bentes, Bernardo Silva de Seixas, Sebastião Marcelice Gomes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 129-153.

3. O trilhar da pesquisa em processos eletrônicos

Nas duas últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI, as tecnologias da informação as chamadas TI, tem modificado de forma significativa a vida de todos no planeta, por isso, a revolução tecnológica tem sido considerada mais disruptivas do que a revolução industrial do século XVIII (ROCHA, 2020).

As tecnologias da informação têm modificado as relações sociais como um todo, transformando também as relações institucionais. O sistema jurídico vem se transformando nessas últimas 4 (quatro) décadas gradualmente. Porém, a pandemia da COVID 19, exigia o distanciamento social, forçando o trabalho remoto de forma intensa, tal fato acelerou o processo de informatização de maneira substancial, modificando as atividades administrativas judiciais em todos os seus campos: na gestão dos processos, acesso a jurisprudência, nas audiências, nas formas citação, dentre outros. Tudo foi realinhado para esses novos contextos quase que completamente digitais.

Contextualizar esses processos de informatização do sistema judiciário brasileiro é um passo importante para compreender o atual contexto social.

O processo de informatização do sistema judiciário brasileiro intensificou-se com a promulgação de Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a informatização do processo judicial. Tal legislação definiu o uso dos meios eletrônicos na tramitação de processos judiciais, comunicação de atos e transmissão de peças processuais, que serão aplicados indistintamente aos processos civil, penal e trabalhista, bem como aos juizados especiais, em qualquer grau de jurisdição (art. 1, § 1º da Lei nº 11.419/2006).

A Lei também determina que compete ao Conselho Nacional de Justiça e, supletivamente, aos Tribunais, regulamentar a prática e a comunicação oficial de atos processuais por meio eletrônico e velar pela compatibilidade dos sistemas, disciplinando a incorporação progressiva de novos avanços tecnológicos e editando, para esse fim, os atos que forem necessários, respeitadas as normas fundamentais (art. 196, CPC/2015).

Nesse caminho de informatização do poder judiciário, o Conselho Nacional de Justiça -CNJ- editou a Resolução nº 185 de 18/12/2013, instituindo o Sistema Processo Judicial Eletrônico – Pje, como sistema de processamento de informações e prática de atos processuais, que estabelece os parâmetros para sua implementação e funcionamento, intensificando-se o processo de informatização do poder judiciário.

Alinhado com as mudanças provadas pela informatização e pela pandemia causada pela Covid-19, o Poder Judiciário, por iniciativa do Conselho Nacional de Justiça, criou o “Programa Justiça 4.0 – Inovação e efetividade na realização da Justiça para todos”, cujo objetivo é promover o acesso à Justiça, a partir de ações e projetos desenvolvidos para o uso colaborativo de produtos que empregam novas tecnologias e inteligência artificial, na medida em que estabelece uma série de ações que pretendem alcançar o desenvolvimento

do Poder Judiciário (Resolução nº 398 de 2021 e CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021).

No Programa Justiça 4.0⁵ incluem-se a implantação do Juízo 100% Digital⁶ e do Balcão Virtual⁷, o projeto de Plataforma Digital do Poder Judiciário (PDPJ)⁸, o auxílio aos tribunais no processo de aprimoramento dos registros processuais, publicização da Base de Dados Processuais do Poder Judiciário (DataJud)⁹ e colaboração para implantação do Sistema Codex, visando a alimentação do DataJud de forma automatizada.

O marco legal que possibilitar a ampliação do processo de informatização do Poder Judiciário, no período da pandemia da COVID-19, foi a Resolução nº 345, de 09 de outubro de 2020¹⁰. Tal resolução estabelece as diretrizes a serem adotadas pelos tribunais brasileiros, bem como a maneira de implementação desse projeto, destacando-se a necessidade de observância dos princípios que regem a legislação processual civil.

A compreensão em torno da importância deste projeto reside, inicialmente, na comparação com a realidade atual dos processos judiciais em curso no Brasil. Isso porque, embora os processos já sejam majoritariamente eletrônicos, continua sendo necessária a prática concreta de uma série de atos, tais como citações e intimações, bem como a realização de audiências presenciais, contando com a presença física das partes envolvidas e do magistrado, movimentando todo o aparato do Poder Judiciário.

Com a adoção do “Juízo 100% digital” e do balcão virtual, intensificam-se as mudanças nesse cenário, que mediante a concordância dos sujeitos que compõem a lide, torna possível que o processo transcorra inteiramente por meios eletrônicos, com as partes sendo informadas de atos do processo e participando de audiências de modo virtual.

Não obstante, é inequívoca a constatação de que a implementação dessa política judiciária traz consigo uma série de desafios diante da realidade atual de acesso à internet, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, sendo impossível que a mera previsão legal seja suficiente para atender aos anseios da sociedade, tornando-se necessário o desenvolvimento de condições materiais que lhe deem concretude. Assim, conclui-se que a implementação

5 Disciplinado pela Resolução Nº 398 de 09/06/2021 que alterou a Resolução nº. 385/2021

6 Disciplinado pela Resolução Nº 378 de 09/03/2021 que alterou a Resolução nº 345 de 09/10/2020

7 Foi alterado pela Resolução Nº 372 de 12/02/2021

8 Resolução Nº 335 de 29/09/2020. Institui política pública para a governança e a gestão de processo judicial eletrônico. Integra os tribunais do país com a criação da Plataforma Digital do Poder Judiciário Brasileiro – PDPJ-Br. Mantém o sistema PJe como sistema de Processo Eletrônico prioritário do Conselho Nacional de Justiça

9 Resolução Nº 331 de 20/08/2020. Institui a Base Nacional de Dados do Poder Judiciário – DataJud como fonte primária de dados do Sistema de Estatística do Poder Judiciário – SIESPJ para os tribunais indicados nos incisos II a VII do art. 92 da Constituição Federal.

10 Art. 1º Autorizar a adoção, pelos tribunais, das medidas necessárias à implementação do “Juízo 100% Digital” no Poder Judiciário.

do projeto denominado “Juízo 100% Digital”, com o intuito de possibilitar que todo o curso processual ocorra mediante a utilização dos meios eletrônicos, tem também seus dilemas.

Todas essas iniciativas visam tornar o poder judiciário 100% digital. Esse processo, porém, precisa ser visto com bastante cuidado, considerando que a sociedade brasileira é plural e extremamente desigual. O próprio CNJ, por meio da Recomendação nº 101 de 12/07/2021, recomenda aos tribunais brasileiros a adoção de medidas específicas a fim de garantir o acesso à Justiça aos excluídos digitais. É nesse contexto, em que quase 100% do poder judiciário brasileiro busca a digitalização, que os pesquisadores buscam compreender essa nova realidade na pesquisa.

3.1. Acesso dos autos para os pesquisadores

Acesso aos autos é tipificado no §6º do art. 11, da Lei n. 11.419/2006, que define que os documentos digitalizados juntados em processo eletrônico estarão disponíveis para acesso por meio da rede externa pelas respectivas **partes processuais, pelos advogados**, independentemente de procuração nos autos, pelos membros do **Ministério Público** e pelos **magistrados**, sem prejuízo da possibilidade de visualização nas secretarias dos órgãos julgadores, à exceção daqueles que tramitarem em segredo de justiça (Incluído pela Lei nº 13.793, de 2019).

Permite ainda que advogados, procuradores e membros do Ministério Público cadastrados, mas não vinculados a processo previamente identificado, acessem automaticamente todos os atos e documentos processuais armazenados em meio eletrônico, desde que demonstrado interesse para fins apenas de registro, salvo nos casos de processos em segredo de justiça. (Incluído pela Lei nº 13.793, de 2019).

Quanto a conservação dos autos do processo poderá ser efetuada total ou parcialmente por meio eletrônico. Os dados deverão ser protegidos por meio de sistemas de segurança de acesso e armazenados em meio que garanta a preservação e integridade dos dados, sendo dispensada a formação de autos suplementares (§1º do art 12, da Lei n. 11.419/2006).

A digitalização de autos em mídia não digital, em tramitação ou já arquivados, será precedida de publicação de editais de intimações ou da intimação pessoal das partes e de seus procuradores, para que, no prazo preclusivo de 30 (trinta) dias, se manifestem sobre o desejo de manterem pessoalmente a guarda de algum dos documentos originais (§5º do art. 12, da Lei n. 11.419/2006).

Passados 15 anos do processo de informatização do poder judiciário, de acordo com o relatório “Justiça em Números” do Conselho Nacional de justiça durante o ano de 2019, apenas 10% do total de processos novos ingressou fisicamente. Em apenas um ano, entraram 23 milhões de casos novos eletrônicos. Todavia, nem todos esses processos tramitam no PJe, pois a Resolução CNJ nº 185/2013, que instituiu o PJe, abriu a possibilidade de utilização

de outro sistema de tramitação (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020, p. 112).

O relatório “Justiça em Números” de 2019, divulgado em 2020, demonstra que o crescimento da virtualização do poder judiciário já atinge 90%, isso significa que a cada 100 processos 90% foram protocolados por meio eletrônico.

Pondera-se ainda que o ramo do poder judiciário com maior índice de virtualização dos processos é a Justiça do Trabalho, com 100% dos casos novos eletrônicos no TST e 98,9% nos Tribunais Regionais do Trabalho, sendo 96,8% no 2º grau e 100% no 1º grau e com índices muito semelhantes em todos os Tribunais Regionais do Trabalho (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020, p. 113).

O novo relatório da “justiça em números” referente a 2020, publicado em 2021, mostra que no período pandemia da COVID-19, os números da virtualização só se ampliaram. A justiça do trabalho continua confirmada como ramo do poder judiciário com maior índice de virtualização dos processos, com 100% dos casos novos eletrônicos no TST e 99,9% nos Tribunais Regionais do Trabalho, sendo 99,8% no segundo grau e 100% no primeiro grau e com índices muito semelhantes em todos os Tribunais Regionais do Trabalho (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2021, p. 127).

Com todo esse caminhar que apresenta um judiciário quase que 100% informatizado, fica claro que o acesso dos dados para a sociedade é muito restrito.

O questionamento que se faz é como ficam as pesquisas científica realizadas por meio de análise de processo, como responder uma questão que não foi pensada e refletida no momento das elaborações das políticas judiciais. Por isso o algoritmo não apresenta uma rotina que possibilite os pesquisadores o acesso às informações, como era feito quando os processos eram físicos e estavam as disposições nos Centros de Memória.

Os pesquisadores atualmente têm que passar por um longo processo de solicitações e autorizações para conseguir acessar os dados digitais dos processos, isso em muitos casos inviabilizam a realização de pesquisa nessas fontes. No entanto, esse percurso de pesquisa precisa ser feito para que se encontrem caminhos para facilitar a pesquisa em fontes digitais.

Considerações finais

As fontes de pesquisa jurídica no ramo do Direito do Trabalho são inúmeras. Dentre elas destacou-se a utilização de processos físicos e digitais como forma de elaboração de conhecimento científico. Assim, utilizou-se como arcabouço teórico o Novo Constitucionalismo Latino-Americano para fundamentar a mudança de paradigmas ligados à elaboração de pesquisa jurídica, uma vez que a utilização de processos como base de pesquisa nos mostra uma realidade até então longínqua da academia, qual seja, o cotidiano so-

cial.

Não é novidade que a grande maioria das pesquisas jurídicas são marcadas por pesquisas em fontes legislativas, revisões bibliográficas, monográficas etc. Todavia, é necessário refletir acerca do grande leque de novas variáveis que são apresentadas a partir da utilização de processos físicos e digitais como fonte de pesquisa, pois estes trazem ao mundo jurídico uma realidade mais próxima daquela vivenciada pelo trabalhador, principal protagonista desta pesquisa.

Assim, este trabalho apresentou resultados preliminares, uma vez que foi dividido em duas etapas: a primeira com a pesquisa em 4.478 processos físicos do Centro de Memória da Justiça do Trabalho do Tribunal da 11ª Região, abrangendo os municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Presidente Figueiredo e Tabatinga. Preliminarmente, chegou-se a conclusão, nesta primeira etapa, que a grande maioria dos trabalhadores que ingressavam nas demandas judiciais por meio do *jus postulandi*, as resolviam por meio de acordos, muitas vezes deveras prejudicial ao próprio trabalhador, mostrando uma clara percepção de quem é o elo mais frágil neste tipo de demanda, bem como clarificando dois problemas comuns no judiciário: a demora na resolução da lide e o medo da figura do empregador.

Já a segunda parte da pesquisa, que será realizada com processos digitais, ainda não pode ser concretizada por conta de todos os imbrólios trazidos pela pandemia do covid-19, sobretudo na dificuldade do acesso aos meios digitais e, conseqüentemente, ao judiciário, trazendo a baila mais um problema enfrentado não só pelos que buscam o judiciário, como também pelos próprios pesquisadores que optaram por fazer dos processos suas fontes de pesquisa.

Referências

BIAVASCHI, Magda Barros. Apresentação. In. **Trabalho, justiça e direitos no Brasil: pesquisa histórica e preservação das fontes**. Org. por Benito Bisso Schmidt. – São Leopoldo: Oikos, 2010

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08/11/2021

BRASIL. **Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a informatização do processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/11419.htm. Acesso em: 08/11/2021.

CENTRO DE MEMÓRIA DA JUSTIÇA DO TRABALHO DA 11ª REGIÃO - CEMEJ. **Selo Acervo Histórico**. Disponível em: <https://memorial.trt11.jus.br/index.php/acervo/selo-acervo-hist%C3%B3rico.html>. Acesso em: 08/11/2021

CHALHOU, Sidney. **O conhecimento da História, o direito à memória e os**

arquivos judiciais. In. Trabalho, justiça e direitos no Brasil: pesquisa histórica e preservação das fontes. Org. por Benito Bisso Schmidt. – São Leopoldo: Oikos, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA-CNJ. **Justiça em números 2021.** Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-justica-em-numeros2021-051121.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA - CNJ. **Índice de acesso à justiça.** 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio_Indice-de-Acesso-a-Justica_LIODS_22-2-2021.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Justiça em números.** 2020. Brasília: CNJ, 2020 Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB_V2_SUMARIO_EXECUTIVO_CNJ_JN2020.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Recomendação Nº 101 de 12/07/2021.** Recomenda aos tribunais brasileiros a adoção de medidas específicas para o fim de garantir o acesso à Justiça aos excluídos digitais. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4036>. Acesso em: 21 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução Nº 185 de 18/12/2013.** Institui o Sistema Processo Judicial Eletrônico - PJe como sistema de processamento de informações e prática de atos processuais e estabelece os parâmetros para sua implementação e funcionamento. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1933>. Acesso em: 21 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 331 de 20/08/2020.** Institui a Base Nacional de Dados do Poder Judiciário – DataJud como fonte primária de dados do Sistema de Estatística do Poder Judiciário – SIESPJ para os tribunais indicados nos incisos II a VII do art. 92 da Constituição Federal. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3428>. Acesso em: 28 out. 2021

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 335 de 29/09/2020.** Institui política pública para a governança e a gestão de processo judicial eletrônico. Integra os tribunais do país com a criação da Plataforma Digital do Poder Judiciário Brasileiro – PDPJ-Br. Mantém o sistema PJe como sistema de Processo Eletrônico prioritário do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3496>. Acesso em: 28 out. 2021

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 345, de 9 de outubro de 2020.** Dispõe sobre o “Juízo 100% Digital” e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original175500202010145f873b7482503.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 372 de 12/02/2021.** Regulamenta a criação de plataforma de videoconferência denominada “Balcão Virtual”. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3742>. Acesso em: 7 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 378 de 09/03/2021.** Altera a Resolução CNJ nº 345/2020, que dispõe sobre o “Juízo

100% Digital”. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3773>. Acesso em: 7 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA- CNJ. **Resolução nº 385 de 06/04/2021**. Tecnologia Da Informação E Comunicação; Gestão da Informação e de Demandas Judiciais; Gestão e Organização Judiciária. Dispõe sobre a criação dos “Núcleos de Justiça 4.0” e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3843>. Acesso em: 28 out. 2021

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Resolução nº 398 de 09/06/2021**. Gestão Administrativa; Tecnologia Da Informação E Comunicação; Gestão e Organização Judiciária. Dispõe sobre a atuação dos “Núcleos de Justiça 4.0”, disciplinados pela Resolução CNJ nº 385/2021, em apoio às unidades jurisdicionais. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3978>. Acesso em: 28 out. 2021

LARA, Sílvia Hunold. **Apresentação**. I Encontro Nacional da Memória da Justiça do Trabalho – Memória e preservação de documentos: direitos do cidadão. São Paulo: LTr, 2007.

MEC - **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 08/11/2021

MEMOJUTRA. **Fórum Nacional Permanente em Defesa da Memória da Justiça do Trabalho**. Disponível em: <https://www.memojutra.com.br/2014/09/14/trt-11a-regiao/>. Acesso em: 08/11/2021.

ROCHA, Heloisa Rodrigues da. **In dubio pro... algoritmo?** – lições para o Brasil sobre o uso da inteligência artificial nas decisões penais NOS Estados Unidos. Revista Científica [recurso eletrônico] / Superior Tribunal de Justiça, Escola Corporativa do STJ. N. 1 (ago. 2020). Brasília: STJ, 2020.

CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Jacira Medeiros de Camelo

Secretaria de Educação do Município de Fortaleza/Ceará- Brasil; doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Vila Real, Portugal

Resumo:

A indisciplina no ambiente escolar tem sido vista como problema que está associada à desordem, ao desrespeito, as regras de condutas e a falta de limites dos alunos, que inviabilizam o trabalho pedagógico escolar. Desta forma, o artigo trata de reflexões sobre a problemática da indisciplina escolar, com evidências nos fatores que causam esse fenômeno. Frente a essa problemática, o estudo tem como objetivo analisar as causas associadas a indisciplina escolar. A pesquisa baseia-se em estudo teórico com reflexão sobre o tema, em seguida, discorreremos sobre os resultados da pesquisa de campo, com tratamento qualitativo, organizado a partir da aplicação de entrevista semiestruturada, aplicada a diretora, coordenadora e professores de uma escola pública municipal. Os resultados indicam que há lacunas quanto aos conhecimentos teóricos que possam subsidiar as práticas dos educadores no trabalho com a indisciplina escolar. Espera-se que o estudo possa contribuir com as práticas dos educadores na busca de amenizar a indisciplina, através de políticas criadas e compartilhadas com todos os segmentos escolares, definidas de formas democráticas.

Palavras-chave: Indisciplina; Escola; Causas; Segmentos escolares.

Introdução

A disciplina é considerada uma condição requerida quando se trata das relações presentes em qualquer instituição escolar, para a garantia de boa convivência e facilitação da aprendizagem dos alunos, isto significa que a forma como o sujeito compreende esse termo será aspecto determinante, em se tratando do docente, tem propósito intencional de conduzir suas ações docentes, em relação ao aluno, tem-se seu comportamento e conduta, mediante as situações de vivências no contexto escolar. Daí podermos encontrar nesses termos, modos autoritários ou iniciativas consensuais de base democráticas que busquem a garantia da disciplina em sala de aula.

De fato, a indisciplina é entendida sempre como uma condição nociva ao êxito de qualquer trabalho, daí podermos concluir que, quando se trata do ambiente escolar, cabe aos profissionais de ensino garantir a disciplina sob pena de permitir a desordem e a rebelião às normas, portanto, a indisciplina precisa ser combatida de forma diligente e contínua. Nesta perspectiva, acredita-se ser necessário que os docentes possam refletir sobre as causas da indisciplina, como forma de compreensão sobre o que conduz a indisciplina escolar.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo examinar sobre as questões relacionadas aos fatores que causam indisciplina na escola, pois se sente a necessidade de compreender o que está gerando tal situação. Através da pesquisa e reflexão teórica, pretende-se conceituar o termo disciplina, com identificação das causas encadeantes da problemática e sua significação na rotina escolar, ainda, buscou-se apontar algumas alternativas teóricas e práticas que possam orientar os docentes a enfrentar este problema que tanto interfere em sua prática educativa.

1. Causas da indisciplina, uma questão para o insucesso escolar

São muitas as inquietações e desequilíbrios comportamentais no ambiente escolar. A indisciplina é uma problemática que existe com bastante clareza nas escolas, dessa forma, os atores escolares são afetados com essas situações, condições que requerem repensar a escola em suas ideias sobre função social, interações, e práticas pedagógicas, haja visto a indisciplina atingir todos os níveis de ensino, os atos começam na educação infantil e acontecem em todos a escolaridade (Campos *et al.*, 2018).

Os profissionais da educação em suas práticas devem ter atenção à questão disciplinar na escola como forma de garantir a melhoria das interações sociais e do processo ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário entender a indisciplina através do que ocorre em sala de aula e na escola, analisando acertadamente os fatores prevaletentes que influenciam para que o problema aconteça. Inicialmente, importa saber que a indisciplina está vinculada a dimensão da socialização, trata-se de um fenômeno complexo desencadeante de comportamentos inadequados no espaço escolar, situação que pode concorrer para a comprometimento das relações e êxito escolar (Couto, 2013).

As pesquisas sobre indisciplina têm sua validade não somente para descrever determinados embates e confrontos na sala de aula e escola, mas também para gerir questões sobre vários aspectos inerentes às relações e às práticas pedagógicas na escola, pois a indisciplina além de outros males, afeta a prática pedagógica do docente, com isso, perceber-se que a indisciplina é um dos motivos que mais afeta o desenvolvimento da aula, a convivência e a assimilação do conteúdo pelos alunos (Moraes e Bittar, 2016). Assim, o processo disciplinar constitui um dos principais desafios pedagógicos dos educadores.

A escola é um local onde se encontram muitas pessoas em interações,

portanto, não é simples intervir nas problemáticas decorrentes das relações interpessoais, por isso, deve-se compreender que a indisciplina não pode ser vista como situação separada das relações que se desdobram em sala de aula (Garcia, 2008). Em outras palavras, a indisciplina não seria atribuída às características dos indivíduos de forma separada, assim, entende-se como algo que se desenvolve a partir do contexto e conexões das relações. Em confirmação, considera Couto (2013) que a indisciplina e disciplina resultariam da dinâmica e qualidade da convivência que se desenvolvem em sala de aula, e não simplesmente das características individuais dos alunos considerados indisciplinados.

Dentre os vários assuntos que os educadores abordam, a indisciplina tem se caracterizado como altamente danosa, pois compromete a qualidade das relações escolares e a aprendizagem dos estudantes, aqui vale ressaltar a posição de Aguiar (2013) que traz a ideia da indisciplina como práticas que não está ligada somente ao mau comportamento, mas também, nas outras práticas que se apresentam nas propostas e atividades pedagógicas, nas relações sociais e no ambiente e patrimônio escolar.

A compreensão dos conflitos no ambiente escolar se faz necessária como forma de desvendar possibilidades de construção de uma cultura escolar com menos hostilidade, com espaços saudáveis de desenvolvimento e de construção do conhecimento, aspectos estes fundamentais à instituição, como forma de superação dos problemas que podem contribuir para o insucesso escolar

De acordo com Campos *et al.* (2018) a indisciplina é relacionada à desobediência, descumprimento das regras e normas escolares, pode ser compreendida como problema relacional, ainda para os autores, essa questão pode favorecer o insucesso escolar do aluno. Para Neves (2012), em todas as demonstrações de disciplina é perceptível o caráter regulatório da conduta do aluno, através da criação de regras que delineiam e se objetivam no estabelecimento de relações equilibradas dentro da convivência escolar.

Garcia (2008) traz o conceito de indisciplina,

“... o conceito de indisciplina seja pensado como algo relativo às condutas, às atitudes, aos modos de socialização, aos relacionamentos e ao desenvolvimento cognitivo, que os estudantes demonstram e que tendem a não reproduzir, ou mesmo negar, as orientações ou oportunidades apresentadas pela escola, ou simplesmente divergir de suas expectativas. Neste sentido, um aluno indisciplinado seria não somente aquele cujas ações rompem com as regras da escola, mas também aquele que não está desenvolvendo suas próprias possibilidades cognitivas, atitudinais e morais” (Garcia, 2008: 370-371).

Reitera Neves, 2012; Aguiar, 2013; Couto, 201; Arantes, 2015, que as causas da indisciplina podem ser estruturadas em dois grupos gerais: Causas externas e internas a escola, que afetam a rotina da sala de aula e da escola.

Portanto, antes de fazer julgamento quanto ao comportamento inadequado dos alunos, é importante investigar a realidade da escola, do aluno e de seu entorno social.

1.1. Causas extraescolares

Podem ser destacadas através dos seguintes aspectos: a desigualdade econômica; fatores sociais, culturais e políticos; fatores geracionais; a violência social e a influência exercida pelos meios de comunicação; a violência social e o ambiente familiar (Neves, 2012; Aguiar, 2013; Couto, 2013; Moraes e Bittar, 2016 e Campos *et al.*, 2018).

Em análise as causas extraescolares, a família é indicação de discussão por diferentes autores (Neves, 2012; Arantes, 2015; Campo *et al.* 2018), no possível trabalho de interação com a escola na prevenção e intervenção quanto a indisciplina escolar. Os estudos sobre o papel da família destacam a importância do seu desempenho na formação moral, na aquisição de atitudes, valores e normas para melhor viver em sociedade (Aguiar, 2013). Assim, verifica-se a importância de maior proximidade entre escola e família, num trabalho integrado, como forma de atender as necessidades de formação dos alunos.

Na verdade, o que se percebe é que cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos entendimento do que sejam regras e normas, oscilam entre os extremos dessa questão a permissividade dos pais ou o autoritarismo na relação com os filhos, sendo as duas situações são prejudiciais ao desenvolvimento do sujeito. A indisciplina do aluno para com os colegas e profissionais da escola, pode ser como um efeito rebote no modo pela qual se estabelecem as relações com as figuras de autoridade na família, que podem ter caracterização autoritária ou permissiva (Couto, 2013). Dessa forma, é preciso que a escola ajude as famílias a compreender que existem outras formas alternativas para superar o autoritarismo e a permissividade (Arantes, 2015). Deve-se esclarecer as famílias a concepção de disciplina da escola, de forma a reduzir a distância entre a disciplina de casa e a escolar.

A família deve possibilitar comportamentos adequados em seus filhos, para isso, necessitam desenvolver habilidades sociais e educativas, tais como experienciar sentimentos, emoções positivas, estabelecer limites, valorizar o diálogo, respeito mútuo, evitar a coerção e ter cuidado com os laços afetivos entre outros aspectos (Couto, 2013).

Atualmente os pais apresenta-se ausente do espaço escolar, com isso se distanciam da educação escolar do seu filho, muitos são distantes da realidade da escola por motivos de trabalharem demais, deixando toda a responsabilidade com a formação intelectual e moral dos alunos sobre a escola (Campos *et al.*, 2018). Outro aspecto de investigação das dificuldades da família na educação dos filhos é, que as vezes também as famílias da classe popular contam com nível baixo de escolaridade, exceto alguns pais e ou responsáveis que conseguem realizar o acompanhamento das atividades da escola de seus

filhos (Couto, 2013). Com atenção a todas essas particularidades, observa-se na escola, através das atitudes dos alunos, com atos indisciplinados, a falta da família na educação dos filhos.

Nessa medida, é relevante que os educadores da escola no decorrer de suas práticas pedagógicas, analisem o contexto do desenvolvimento cognitivo e socioemocional de cada aluno, que tipo de influência os comportamentos dos pais exercem nos seus filhos. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que quando existe parceria entre família e escolas no interesse de melhores cuidados com a formação dos alunos, todos só ganham com essa proximidade, inclusive o aluno que melhor se assiste.

1.2. Causas intraescolares

É importante compreender que a indisciplina faz parte da realidade escolar e prejudica o trabalho cotidiano da escola, para melhor compreensão do problema da indisciplina, quando se trata de fenômeno existente no cotidiano escolar, não devemos separá-la da relação pedagógica professor-aluno, conforme sugerem os estudos de Couto, 2013; Aguiar, 2013 e Moraes e Bittar, 2016.

Arantes (2015) declara que a questão da indisciplina escolar atravessa questões sociais, portanto ultrapassa a teoria de comportamento unicamente do aluno em si. Desse modo, precisamos alargar a visão para os diversos olhares quanto ao discente e sua relação com o meio em que vive, pois este não existe de forma desvinculada do contexto social, escolar e familiar. Assim, na própria forma de organização, funcionamento, práticas pedagógicas e relacionamento dentro da escola existem motivos para a indisciplina (Couto, 2013). A partir do exposto, vislumbra-se que a indisciplina muitas vezes é consequência da escola sem atratividade e inadequação dos processos de aprendizagem.

A indisciplina na escola é tratada de forma imediata, quando apenas da ocorrência na escola. Dessa forma, constata-se tantos equívocos, sem o conhecimento conceitual necessário, e sem entendimento de estratégias preventivas e interventivas para trabalhar esse fenômeno (Aguiar, 2013).

Com base na interpretação das pesquisas quanto a indisciplina, um dos fortes motivos que podem conduzir ao quadro de indisciplina dos discentes na escola são os atores educativos da escola, como os professores, gestores e funcionários, pelo fato dos alunos sentirem-se desrespeitados, violados e reprimidos em seus direitos e pelo abuso de poder no uso da autoridade dos profissionais (Arantes, 2015).

As manifestações de indisciplina exigem outros prismas e outras ações por parte de professores e gestores, diante das quais, antes de se atribuir culpa aos alunos, à família, e a sociedade, a escola se poderia examinar e investigar-se sobre as próprias práticas educativas, das relações autoritárias professor-aluno, da falta de conhecimento quanto aos alunos, das formas punitivas

quanto as regras, do planejamento à execução das aulas, metodologias utilizadas, da forma avaliativa dos processos, da organização e estrutura escolar e das condições ambientais de trabalho (Couto, 2013).

A indisciplina do discente pode indicar obstáculos consideráveis acerca da escola, sobre a estrutura, organização a rotina e o autoritarismo escolar. Por conseguinte, requer reflexão sobre essas práticas educativas, pois a indisciplina na sala de aula, pode estar vinculada diretamente a uma continuidade de práticas, que retratam à ineficácia das ações pedagógicas (Arantes, 2015).

Na maioria das vezes o que ocorre no contexto escolar são procedimentos fragmentados quanto a estruturação das ações, inclusive no trabalho da indisciplina, portanto, não se vê uma concepção norteadora que inspire as práticas educativas adequadas, criada coletivamente pelos que fazem a escola (Neves, 2012). Isso ocorre quando o professor não se importa diretamente com o planejamento das aulas e das atividades, dos procedimentos ligados as interações pessoais, das metodologias a serem utilizadas em sala (Moraes e Bittar, 2016).

Colocando-se em verificação a questão crucial no trabalho que diz respeito às regras escolares, na maioria das vezes as regras são criadas sem a participação dos alunos, portanto, não são construídas coletivamente, não são claras de entendimento e são impostas para os alunos, (Neves, 2012). Portanto, as situações de indisciplinas podem ser resultantes do desconhecimento ou descontentamento com essas regras e pela não compreensão das mesmas, com isso, o não conhecimento ou falta de entendimento das regras pelos alunos, pode ocasionar em desequilíbrios dos alunos e a resolução inadequada dos professores com relação aos alunos “ditos” indisciplinados (Arantes, 2015).

Ao elencar os elementos causadores de manifestações de indisciplina no contexto escolar, pode resultar no papel inadequado do professor, pois muitas vezes os docentes não sabem como antever a situação ou gerir mediante os atos de indisciplina, ocasionando mais desequilíbrio nas relações de convivência escolar

Existem razões para a indisciplina estar ligadas a história de vida do aluno, mas não se pode indicar culpa apenas ao aluno, há outros elementos que interatuam para que ocorram esses fenômenos, são os fatores escolares e/ou familiares, que podem também interferir de forma concomitante ou não (Couto, 2013).

Ao analisar a indisciplina na perspectiva do aluno, são manifestações que surgem na forma de agitação ou comportamento de apatia e falta de comprometimento, sendo que, o aluno que não está inserido no processo de ensino e aprendizagem, passa a exibir comportamentos que acarretam preocupação para os que fazem à escola (Couto, 2013).

No que diz respeito às características pessoais, podem associar a: ocorrências relacionadas com o nível de interesse, histórias de vida e trajetória acadêmica, adequação a escola, desenvolvimento cognitivo e moral, rotina de

trabalho, autoimagem, doenças patogénicas, distúrbios psiquiátricos, neurológicos, distúrbios de personalidade, distorção da autoimagem, distúrbios neurológicos, deficiência mental, síndromes, distúrbios da personalidade, distúrbios de comportamento (Neves, 2012; Aguiar, 2013; Couto, 2013).

2. Metodologia

Essa pesquisa ocorreu numa escola pública municipal de ensino fundamental no estado do Ceará. O percurso metodológico realizado nesta pesquisa, determinou a opção por um estudo interpretativo numa perspectiva teórica e de campo, que se recorreu as diferentes fontes com o objetivo de compreender, interpretar, descrever, esclarecer e conferir significações aos fenómenos em análise, com a tipologia de estudo de caso (Yin, 2015).

O estudo configura-se a partir de uma investigação mais profunda, recortes da tese de doutorado que aguarda defesa pública, referente a um tópico teórico e uma questão utilizada na entrevista, que possibilitou respostas ao objetivo indicado nesta investigação.

A coleta para este estudo ocorreu através da aplicação de entrevista semiestruturada para 28 professores. Após transcritas as entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Para identificação dos entrevistados e distinção das respostas, utilizou-se as letras (P) professores, (D) diretora e (C) coordenadora escolar, acompanhada de numeração classificatória do entrevistado, de C.30. Far-se-á a seleção das respostas mais relevantes a questão.

2.1. Resultados

Na pesquisa, teremos como centralidade de estudo as causas da indisciplina escolar. Para melhor exposição dos achados, os resultados foram organizados com os seguintes domínios: fator aluno, fatores externos, fatores internos.

Fator aluno: Os profissionais entrevistados foram unânimes em apontam os alunos como sendo o centro da problemática, alguns indicam várias causas ligadas ao aluno: agressivo, desobediente, o desinteresse, preguiça, falta de objetivo, falta de respeito, falta de sentido quanto ao estudo, carência de afeto, drogas, histórico da vida pessoal, hiperatividade e outros problemas de saúde.

Ao compreenderem esse fenómeno como fator limitado apenas no aluno, percebe-se existir visão fragmentada dos profissionais quanto a problemática da indisciplina, pois, invalidam outros aspectos de interferência na questão.

Ao mencionar a indisciplina do aluno, para Aguiar (2013) além de o aluno lidar com os empecilhos pessoais ligados as relações interpessoais na escola e patologias, é possível pensar a indisciplina como um caminho que comunica sentido de não pertença ao cotidiano escolar, notoriamente, quando o aluno é impedido de dialogar, não é ouvido, ele passa a transgredir as regras,

ele reage as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação para aprender.

Fatores externos: De acordo com a expressão da coordenadora, *“As causas estão relacionadas ao contexto familiar, ao contexto comunitário, mesmo a realidade comunitária que eles vivenciam, isso aí eu acho que não tem dúvidas...”* (C30).

Para além da família foi identificada também a comunidade como causa. De forma mais restrita quanto ao contexto social, a maioria dos entrevistados fizeram indicação da família dentre as causas.

Desse modo, é importante que a gestão escolar integrada com demais profissionais da escola, estreitem laços com as famílias, favoreçam acolhimento na forma de recepcioná-los, possibilite diálogo igualitário, em que fique claro o valor do seu papel, como também, a importância da parceria entre escola e família (Neves, 2012).

Fatores intraescolares - Existem diferentes ideias expressas a partir dos recortes quanto as narrativas de diferentes excertos.

- Infraestrutura precária da escola e escassez de materiais: *“...salas quentes, né, numerosas...”*; (P1); *“falta de recursos materiais e equipamentos, para incrementar as atividades...”* (P13); *“...estrutura da escola que é abandonada...”* (P23); *“...as brincadeiras são agressivas também por falta de espaço, precisa-se de um espaço de convivência melhor...”* (P18).

Em decorrência falta de recursos e da precária infraestrutura, que não se apresentar atrativa para os atores escolares, é que se precisa mais ainda, criar esforços coletivos de participação e engajamento dos diferentes segmentos escolares, na luta por condicionantes que possam mudar essa realidade, com trabalho conjunto de todos.

- Dificuldades de comunicação/diálogo e de estranheza dos professores em relação aos alunos: *“...Eu acho que muitas vezes esse estado de tensão nos professores que não é legal, porque a gente acaba não ficando saudável pra dar aula, e outra coisa que eu acho que colabora muito para a indisciplina é a falta de respeito dos professores com a realidade dos alunos. Isso pra mim, talvez seja o que causa mais indisciplina, porque a gente distancia o aluno do professor, cria um abismo e aí eles não conseguem entender o que a gente quer...”* (P17).

Os docentes devem refletir sobre as suas práticas no processo de desenvolvimento da relação de poder com seus discentes, em que sejam capazes de favorecer o exercício civilizatório da autoridade conquistada pela competência profissional. Defende Aguiar (2013), que os professores já que muitas vezes, perde a noção dos limites e exerce papel inadequado, ao proceder com atitudes desrespeitosas e grosseiras para com os estudantes, geram impasses na relação professor e aluno. Portanto, percebe-se na literatura situações que os docentes também contribuem para os problemas de indisciplina.

O poder assimétrico nas relações existentes na escola, acontecem respaldados na figura dos docentes, no desempenho de suas funções, de acordo com as suas condutas, podem ser decisivas para ocasionar nos discentes, reações inversas por insatisfações ao modelo disciplinar autoritário do docente.

No decorrer da pesquisa compreendemos que as relações interpessoais

e a aprendizagem são extremamente significativas para os resultados satisfatórios de todos que fazem a escola. Dessa forma, precisa que os educadores tenham um bom relacionamento com os alunos, com as famílias e com os colegas de trabalho, pois é necessário propiciar um ambiente de bem-estar e confiança (Arantes, 2015).

- Forma de resistência do aluno, como oposição ao sistema: “...É difícil ouvir seus professores quando há pessoas te desrespeitando física e psicologicamente...” (P7).

De acordo com o fragmento, as relações de alguns educadores com os alunos ocorrem com dificuldades no exercício do respeito mútuo e do diálogo, situação que impossibilita um processo de comunicação satisfatória que se firme num vínculo afetivo.

Nessa medida, mostra-se a importância de o professor estar alerta as dinâmicas da turma, favorecendo o desenvolvimento de trabalho positivo, pois o que faz a diferença dos docentes mais competentes é a ênfase colocada na prevenção dos problemas e na associação de uma boa gestão da sala de aula (Couto, 2013).

- O absentismo e substituição dos professores foram apontados pela diretora como potencial causador de indisciplina: “...Outra causa é a troca de professores, a falta de pertencimento do professor com o espaço escolar. Nós temos um percentual altíssimo de professores substitutos, isso também interfere...O absenteísmo também a gente tem na escola...” (D24).

A falta de compromisso dos profissionais da escola com o fazer pedagógico, acarreta consequências danosas por suas ações. Portanto, é importante que o educador reflita a respeito de suas práticas e analise a forma como está desempenhando sua função. Aguiar (2013) alerta para a importância de o docente escutar o que os alunos têm a dizer sobre suas aulas, bem como sobre os demais projetos da escola.

- A falta de um trabalho participativo, colaborativo com diferentes segmentos do contexto escolar: “...uma escola mais compacta tendo uma ligação entre gestores, professores, pais e alunos né, isso, a falta disso gera bastante indisciplina, porque a gente fica distante um do outro né, e a gente não consegue ganhar o aluno...” (p. 4).

“Acho que uma das principais causas é o contexto em que eles vivem né, a pouca presença da família na escola, os próprios alunos entre eles e também a questão do apoio da gestão né, porque assim, quando a gente chama atenção do aluno e pede que ele se retire da sala, a gente espera que haja alguma conversa, que haja uma conversa com os pais, pra que realmente a chamada de atenção traga algum resultado, mas não é o que acontece...” (p. 14).

A partir das expressões supracitadas, entende-se que o trabalho solitário limita as possibilidades do professor em ter um resultado amplo e satisfatório quanto à indisciplina. Portanto, a prática pedagógica isolada dos profissionais da escola concorre para que as ações se tornem inconsistentes para a natureza de um fenômeno que requer compreensão e atuação coletiva.

Segundo Campos *et al.* (2018) a sociedade espera que a escola resolva sozinha esse problema, o que não é possível sem a participação da família no

processo educacional, já que a ajuda da família seria capaz de reduzir as dificuldades relacionadas a indisciplina. O êxito na superação da indisciplina nas escolas decorre de um trabalho em conjunto, com a participação dos alunos, professores, funcionários, gestores e família.

É pertinente relatar que os entrevistados não apontaram as práticas pedagógicas como causa de indisciplina, no entanto, na literatura de diversos estudos sobre indisciplina, há indicação das práticas pedagógicas inadequadas, como uma das causas internas da indisciplina na escola. Nesta perspectiva, considera-se que os entrevistados poderão não ter conhecimento de que a sua forma de atuação pedagógica pode contribuir para a indisciplina.

Considerações

No decorrer da pesquisa bibliográfica e de campo sobre o fenômeno da indisciplina, pôde-se constatar que a indisciplina é um problema que surge de várias influências, originárias tanto de fatores externos como internos à escola. Os resultados da presente pesquisa demonstraram que os entrevistados, professores e núcleo gestor, têm dificuldades na identificação e compreensão da complexa interligação dos diferentes fatores para o encadeamento da indisciplina, assim, a indisciplina é um desafio educacional a ser superado com insistência de trabalho coletivo.

No entanto, verifica-se que as ações quanto ao trabalho disciplinar, quase sempre, ocorrem de maneira isolada, não existem um plano de trabalho integrado com os diferentes segmentos, nem discussões mais aprofundadas, sobre o problema. Isto nos traz a compreensão que a escola precisa exercitar processos mais democráticos e participativos quanto as discussões sobre essa problemática e tomada de decisões.

Além de constituir um problema, a indisciplina na escola tem algo a sinalizar sobre aspectos concernentes a forma como as interações acontecem na escola e sobre a atuação as práticas pedagógicas. Portanto, esta é uma questão a ser investigada amplamente. Inicialmente, faz-se fundamental abandonar velhas práticas disciplinares pautadas na coerção, que por si só, não tem sido capaz de transformar o indivíduo no tempo histórico atual, como também, requer que os educadores exerçam boas práticas pedagógicas de ensino, com valorização da aprendizagem dos alunos e de convivência saudável.

Referências

AGUIAR, R. M. R. **Indisciplina na escola: reflexões a respeito de possíveis dispositivos de enfrentamento e desarticulação dos efeitos desta problemática no cotidiano escolar.** Curitiba, 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8086_6501.pdf Acesso em 30/03/2020.

ARANTES, A. R. V. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula: Uma análise da realidade.** *De Magistro de Filosofia*, Ano VIII – no. 15. 2015. Disponível em <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wpcontent/>

uploads/2015/04/Rela%C3%A7%C3%A3o-Pedag%C3%B3gica-Disciplina-e-Indisciplina-na-sala-de-Aula-Uma-An%C3%A1lise-da-Realidade.pdf Acesso em 19/01/2020.

CAMPOS, A. P. R., Oliveira, C. S., Anjo, G. da S., Valadão, R. de S. e Silva, R. P. **Disciplina e indisciplina na educação infantil: um estudo sob a ótica docente.** Rev. Eletrônica Organ. Soc., Iturama (MG), v. 7, n. 7, p. 148-156, jan./jun. 2018. DOI: 10.29031/ros.v7i7.386. Acesso em 03 de maio de 2020.

COUTO, V. S. L. S. F. de O. **Indisciplina na escola: Um estudo sobre comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais.** Dissertação- Porto, 2013. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75364/2/28388.pdf> Acesso em 01 de fev. de 2020.

GARCIA, J. “**Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma**”. In: Contrapontos, Itajaí, 2008. v. 8, n. 3, 2º sem: 367-380. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/959/815> Acesso em 3 de março de 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes. 2002.

MORAES, K. V. de e Bittar, K. dos R. **A indisciplina como fator prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem. A relação teoria e prática no cotidiano escolar.** Universidade Estadual de Goiás, 2016. Disponível em:

NEVES, S. M. D. das. **O diretor e a gestão da indisciplina na escola: estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. Portugal, 2012. Internet. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10323/1/7230.pdf> (consultado em 17 de fevereiro de 2020).

CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO: EFEITOS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Rosiomar Santos Pessoa

Doutoranda em Ciências da Educação- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Pt.

Resumo:

O presente estudo visa analisar o conceito de educação bancária segundo o ponto de vista de Paulo Freire, estudioso e pesquisador brasileiro que sempre esteve engajado na busca por cidadania de jovens, adultos e idosos. A pesquisa tem como objetivo debater sobre a formação dos professores, por meio da educação formal no ensino aprendizagem. Na sua metodologia utiliza-se uma pesquisa qualitativa seguindo os passos metodológicos: a revisão da literatura e a aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores atuantes na educação de jovens, adultos e idosos, em relação ao efeito das formações na aprendizagem desses alunos. Na organização, categorização e análise dos dados, utiliza-se o discurso do sujeito coletivo, cujos dados coletados serão discutidos e analisados no decorrer do trabalho ressaltando a formação contínua no desenvolvimento dos professores que poderão aplicar práticas inovadoras. De acordo com as respostas adquiridas nas entrevistas a formação contínua dos educadores de jovens e adultos devem ser específicas e voltadas para esse público.

Palavras-chave: Educação bancária; Formação de professores; Aprendizagem.

Introdução

Segundo Luckesi (1994), a educação é uma prática humana orientada por uma concepção teórica. Logo, essa concepção orienta e apresenta a direção na prática educacional.

A educação como um processo heterogêneo se manifesta como um instrumento de transformação ou manutenção da ordem social vigente. Para tanto, necessita de pressupostos que fundamentem e orientem os caminhos.

Dentro dessa perspectiva, o estudo faz um estudo sobre alguns pressupostos da concepção tradicional de educação, com o objetivo de analisar

quais os efeitos que o currículo técnico-linear produz sobre a formação dos sujeitos por meio da educação formal.

No primeiro momento da reflexão é sobre a origem e os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos da concepção tradicional de educação. Já no segundo momento analisa-se quais efeitos, o currículo técnico-linear produz sobre a formação dos sujeitos por meio da educação formal.

No terceiro momento, utiliza-se a análise e a interpretação dos discursos dos professores (sujeitos coletivos) que foram coletados durante a pesquisa de campo.

“Concepção pedagógica tradicional” de educação: origem e pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos

Saviani (1991), a “concepção pedagógica tradicional” teve início no final do século XIX por ocasião do advento do movimento renovador. Ela representa as correntes pedagógicas existentes desde a antiguidade e possui como características a visão essencialista de homem e o professor no centro do processo pedagógico.

Para Luckesi (1994), a concepção pedagógica tradicional está presente no Brasil desde 1549 por ocasião da chegada dos Jesuítas em nosso território. Coube a Ordem Jesuítica o monopólio do ensino em nosso país por um período significativo, que se estendeu em torno de duzentos anos. Esse tipo de educação tinha como finalidade a formação do homem burguês e a instrução catequética dos povos tradicionais. Ou seja, a ciência para uns, enquanto que para outros, servidão, manipulação e obediência, sendo assim ao povo restou apenas os rígidos princípios da fé católica.

Para poder operacionalizar sua estratégia educacional, os Jesuítas elaboraram um conjunto de normas com planos, programas e métodos, denominado de “RATIOSTUDIORUM” (ordem dos estudos), que tinha como objetivo a “formação integral do homem cristão” através de uma forte disciplina hierárquica e obediência irrestrita ao Papa. Portanto, a educação Jesuítica possui um método predominantemente verbal que se caracteriza pela emulação, imitação e a memorização.

De acordo o autor, mesmo tendo abrangido vários setores da sociedade, a educação Jesuítica não estava voltada para uniformizar culturalmente, pelo contrário, ela foi estruturada e pensada de forma específica para cada setor, considerando os papéis que podem ser desenvolvidos na sociedade. Neste caso, os setores excluídos foram catequizados e letrados pela educação Jesuítica, para se conformarem com sua situação, sem que reclamassem ou questionassem sobre ela, determinando assim, sua situação de camada subalterna e explorada, cabendo-lhe a tarefa de mão de obra barata. Portanto, a educação Jesuítica, sempre se manteve indiferente às desigualdades que desde os tempos da colonização caracterizaram esse país.

Segundo Saviani (1991), a pedagogia tradicional se caracteriza por um

ensino de caráter humanista, de cultura geral, em que o aluno é orientado a conquistar pelo esforço individual sua realização como pessoa. Neste caso, a individualidade possui um caráter de competição, disputa e mérito, que traz, a função da escola, que é a de preparar os indivíduos para exercerem papéis na sociedade, de acordo com suas aptidões individuais. Para tanto, faz-se necessário que o indivíduo se adapte às normas e valores da sociedade dividida em classes. Além disso, os conteúdos e os procedimentos didáticos-pedagógicos não possuem nenhuma relação com a realidade política, econômica e social dos alunos, predominando as regras impostas pelo professor.

Para o autor, a escola na concepção tradicional, trabalha na perspectiva de promover os valores moral e intelectual dos indivíduos para ocuparem os diversos papéis que a sociedade disponibiliza. Logo, a escola não está preocupada com os problemas sociais, muito menos com as dificuldades que muitos alunos terão em função das dificuldades existentes no contexto social. A escola realiza a padronização dos indivíduos através do currículo padrão, é como se todos os alunos possuíssem as mesmas condições objetivas em relação ao processo do saber.

Já, a metodologia utilizada na concepção tradicional, caracteriza-se pela exposição verbal dos conteúdos, que segundo o autor, se resume nos seguintes passos: a) preparação do aluno (recordação do conteúdo anterior); b) apresentação (demonstração dos itens principais); c) associação (relação do conhecimento novo com conhecimentos anteriores); d) processo de generalização (vai do específico para o geral); e) aplicação (explicação de fatos ou resolução de exercícios).

A insistência nos exercícios, na repetição de fórmulas e na memorização dos conteúdos, objetiva disciplinar a mente e formar hábitos nos alunos. Dito isso, predomina a autoridade do professor, que transmite o conteúdo como se fosse uma verdade absoluta, não permitindo questionamento e discussão, tornando o ensino um processo receptivo e mecânico.

A concepção pedagógica tradicional predominou no Brasil até a década de 1930, que consiste na ideia de que somente o professor possui o saber, e deve transmiti-lo aos alunos através do processo de mecanização. Além disso, os alunos são avaliados pela quantidade de informações capazes de armazenar. Neste sentido, a inteligência era mensurada pela capacidade de memorização dos conteúdos. Visto que a avaliação na concepção tradicional está relacionada a um processo de reprodução e repetição do conteúdo que será medido e quantificado por meio de notas e conceitos.

Educação bancária e os efeitos que o currículo técnico-linear produz sobre a formação dos seres humanos por meio da educação formal

Refletir sobre o currículo escolar pressupõe analisar criticamente sua formação histórica no campo educacional. Por outro lado, é fundamental

compreende-se os sentidos e os significados dos currículos presentes na literatura educacional, para que possamos entender os resultados que ele produz na formação das pessoas por intermédio da educação formal.

Pacheco (2001), o termo currículo é uma palavra de origem latina, proveniente do verbo *Currere*, que significa caminho ou percurso, jornada, trajetória. Ainda o autor, a expressão traduzem duas ideias fundamentais: uma vez que se refere à sequência ordenada, e a outra, se refere à noção de totalidade de estudos. Este tipo de concepção de currículo que “divide o ensino em um conjunto de disciplinas de caráter linear e ordenado”, ainda é muito comum atualmente no contexto escolar. Sendo assim, faz-se necessário conhecer sua história para perceber as ideologias e a questão de poder nele presente.

Moreira (2001), o contexto educacional se caracteriza como um espaço heterogêneo, de múltiplas visões e concepções educacionais, revelando tensões, conflitos e divergências de ordem econômica, política e cultural, que se materializam na prática pedagógica. Neste sentido, o currículo reflete os aspectos vinculados à relação de poder que está presente no espaço educacional, através da ação política. Dessa forma, o autor afirma:

O currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Diante do exposto, acredita-se que o currículo, como um processo de produção humana ou um conjunto ordenado de forma linear, não representa neutralidade no que diz respeito a sua operacionalização no espaço escolar, pois, eles poderão representar diversas matrizes de pensamento, que vivem em permanente processo de conflito e divergência no contexto educacional. Dessa forma, o currículo é entendido como um veículo produtor de sentido e significado, possuindo objetivos e determinadas escolhas que, se materializam por meio de suas opções políticas.

Neste cenário de reflexões acerca da origem, do conceito e dos efeitos que o currículo provoca na formação das pessoas envolvidas no processo educacional, constata-se que a prática curricular adotada no contexto educacional na sua grande maioria, relaciona o currículo como um instrumento, um produto ou uma sequência lógica e ordenada de estudos, com predomínio de uma mentalidade técnica e efeitos cumulativos, que são organizados para serem implementados com o objetivo de transmitir os conteúdos através da memorização. Assim, o aluno, conforme esta prática curricular, é visto como um agente passivo, que reproduz o conhecimento de forma mecânica; que avalia o sujeito de forma classificatória.

Segundo Freire (2014), a concepção bancária de educação é caracterizada como um ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conheci-

mentos a determinada pessoa; logo, este tipo de educação, está fundamentado no aspecto moral, onde são estabelecidos alguns condicionantes para adaptar o indivíduo à um determinado padrão de sociedade, dentre esses condicionantes, estão: “o dever, as normas, as atitudes e valores”. Esses aspectos, funcionam como regras necessárias para “enquadrar” o sujeito numa determinada direção que lhe é imposta. Portanto, a concepção bancária de educação, não está preocupada se o indivíduo compreendeu o conteúdo de forma significativa, mas sim, de ajustar esse conteúdo de acordo com as normas padronizadas do currículo linear, para a manutenção da sociedade opressora. Sendo assim, a escola manipula os conhecimentos e valores.

A escola tradicional está organizada pelo regime seriado e fundamenta-se a partir de uma mentalidade técnica; sua estrutura curricular está baseada no paradigma técnico-linear. Neste caso, o currículo é concebido como um instrumento limitado, estático, fechado e fora da realidade sociocultural dos alunos. Ainda Freire (2014), não existe divisão entre forma e conteúdo, ou seja, não há separação entre conhecimento e realidade, essas questões estão intimamente relacionadas. As dicotomias retratam uma concepção autoritária e opressora próprias do currículo técnico-linear.

A proposta de ensino bancário é determinada pelo incentivo à competitividade; pelo processo de narração dos conteúdos; e sem compromisso com as experiências sociais dos alunos. Além de que, a escola bancária desvaloriza a pluralidade cultural existente e ignora as divergências presentes nos diferentes discursos dos sujeitos. Nessa perspectiva, o conhecimento para o aluno é encarado como um produto, que irá ajudá-lo a dominar determinados aspectos da cultura, um conhecimento científico que já foi pensado e estruturado antecipadamente através do currículo oficial.

Segundo a concepção bancária, as salas de aula são organizadas de forma homogênea, seguindo um critério de “classificação”: “alunos fortes”, “alunos medianos” e “alunos fracos”, esse raciocínio, afirma que o êxito dos alunos se concretizará a partir de seus esforços individuais. Logo, sua evolução, desempenho e aprovação dependerá da meritocracia. Portanto, na educação bancária, a “reprovação” dos alunos é encarada como um processo individual. O fracasso é exclusivamente dos alunos e da família, que não soube acompanhar devidamente o seu filho; o insucesso escolar não está relacionado às imensas dificuldades individuais, econômicas, sociais e culturais, e sim, ao aluno que não soube aproveitar a “oportunidade” que lhe foi dada.

De acordo com Luekesi (1994), o ato de avaliar deve ser compreendido e relacionado ao nosso processo de colonização, pois desde 1549 “a avaliação é tratada como sinônimo de provas e exames”, trazida pelos missionários Jesuítas, se caracterizava pela memorização dos conteúdos. A outra prática bastante comum na avaliação Jesuítica era os castigos físicos sobre os alunos, para não serem punidos precisavam manter a disciplina e o bom rendimento escolar; neste caso, o processo avaliativo era realizado pela verificação, procurando medir com precisão o conteúdo depositado.

Segundo Freire (2014) a educação bancária, força o aluno a se transformar num “depositário do tesouro do saber”, neste caso, não há necessidade dele refletir sobre outros caminhos e alternativas para descobrir as “verdades” que vão ser transmitidas a ele, pois tudo já foi definido previamente e está contido no plano de curso de forma obrigatória e sem sua participação. Neste sentido, resta aos alunos receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los; este tipo de avaliação se preocupa apenas com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor no aluno, não há preocupação com os procedimentos, instrumentos e as estratégias que foram utilizadas pelo aluno para a absorção desses “conhecimentos”.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é de cunho classificatório, mensura o resultado e o rendimento do aluno, prevalecendo o produto sobre o processo.

Procedimentos metodológicos

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em investigar uma determinada situação particular, singular. Os autores explicam que o “caso deve ser bem delimitado, e seus contornos devem estar claramente definidos”. Logo, o estudo de caso procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista numa dada situação social; os estudos de caso também, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. Visto que, a preocupação desse tipo de pesquisa é a de descrever a complexidade de uma situação particular, evidenciando o problema de forma geral.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública na cidade de Belém, capital no Estado do Pará-Brasil, com cinco professores, sendo, três do ensino médio e dois do ensino fundamental.

O instrumento de coleta de dados utilizados foi um questionário com 4 questões subjetivas relacionadas e pertinentes ao objeto fruto da investigação. A escolha da referida técnica se deu em função de ser, segundo Fiorentino e Lorenzato (2006), um dos instrumentos mais tradicionais e seguros na coleta de informações. Os autores ressaltam, que os questionários podem servir como fonte complementar de informações. Além disso, eles podem também ajudar a caracterizar os sujeitos, evidenciando algumas variáveis importantes no tratamento da organização e categorização e análise dos dados, utiliza-se o discurso do sujeito coletivo (DSC) em Lefevre.

A análise do discurso do sujeito coletivo (DSC) é uma técnica utilizada para compreender os dados que foram coletados com as entrevistas realizadas. Segundo Gomes (2016), se caracteriza como uma estratégia no sentido de tornar clara uma dada representação social, na medida em que os discursos aparecem de uma forma real, a partir dos indivíduos que pensam.

Apresentação, análise e interpretação dos dados

Gil (2008), após o término da coleta de dados de uma pesquisa, faz-se necessário analisá-los e interpretá-los. Assim, o autor explica que a fase de análise e interpretação é fundamental, pois é ela que vai fornecer os resultados finais da investigação, logo, elas estão intimamente relacionadas. Portanto, o processo de análise tem a finalidade de sintetizar os dados, a fim de favorecer respostas ao problema proposto na investigação. Por outro lado, a interpretação tem como objetivo a busca da amplitude das respostas, mediante outros conhecimentos.

Nessa perspectiva apresenta-se o resultado dos discursos dos professores (sujeitos coletivos), coletados durante a pesquisa de campo. Os referidos discursos foram frutos das análises de todas as respostas relativas aos questionamentos sobre: qual o entendimento dos professores acerca da concepção bancária; quais os pressupostos desse tipo de educação; e o que provoca a evasão escolar na avaliação desses profissionais?

Professor 01:

Ela se baseia na centralização do professor, ele almeja que o estudante aprenda da mesma forma que ele ensinou, como se fosse “uma caixinha de depósitos”. Não permite que haja liberdade do estudante. Perpassar por outros caminhos, desenvolver sua criticidade e espontaneidade durante o processo educativo.

Professor 02:

Consiste no modelo de educação no qual o professor é visto como ator principal no processo de ensino e aprendizagem e o aluno um mero receptor passivo de conteúdo, o qual é visto como uma tábua rasa, uma folha de papel em branco, pois nesse processo não é estimulado a pensar, a desenvolver o senso crítico.

Observa-se que as respostas do professor 01 e do professor 02 se estruturam a partir de dois aspectos fundamentais, dentre eles: a) “o professor é o centro da aprendizagem”; b) “o aluno é um mero receptor passivo de conteúdos”. Nota-se que nos discursos: “centralização do professor e aluno como caixinha de depósitos” (resposta do professor 01); “professor é visto como ator principal no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno mero receptor passivo de conteúdos” (resposta do professor 02). Os discursos dos professores ressaltam seus conhecimentos em relação aos pressupostos da educação tradicional, que funciona, segundo Piletí (1997), como se o conhecimento fosse um processo desligado ou desvinculado da realidade concreta dos sujeitos, ou seja, algo inacessível que só pode ser acessado por alguns privilegiados, dentre eles, o “professor”. Logo, o professor, através de um poder abstrato controla o aluno e todo o contexto educacional.

Por outro lado, o professor 03 respondeu a indagação da seguinte maneira: *“uma concepção de educação que não desenvolve no aluno uma nova visão de ensino, ele não é estimulado a pensar e a desenvolver o senso crítico”*. O discurso do professor 03 está relacionado a um dos princípios da educação bancária que se fundamenta, segundo Freire (2014), pelo incentivo ao individualismo e a competição que tem como consequência um ensino com conteúdo descontextualizado e desconectado da realidade dos estudantes, esse tipo de concepção educacional, ignora a divergência, a contradição e a pluralidade de ideias. Portanto, o ensino opressor cabendo ao aluno, apenas uma escuta silenciosa, sem participação e autonomia no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, entende-se nos discursos dos professores a presença de reflexões que denotam saberes sobre a definição de currículo não como um processo estático, ordenado de forma linear e o conteúdo descontextualizado da realidade sociocultural dos sujeitos, mas um processo dinâmico, rico e que permita a participação dos alunos na sua construção, e ainda que, desconstrua a dicotomia entre conhecimento e realidade. Nesse sentido, os professores afirmam que só a partir da quebra do paradigma técnico-linear de currículo, que impõe determinados valores através da prescrição, é que *“vamos estimular o aluno a pensar e desenvolver o senso crítico”*. (Discurso do professor 03).

Dando prosseguimento às reflexões acerca dos discursos dos professores sobre o tema em análise, o relato do professor 04, relativo ao segundo questionamento, “pressupostos da educação bancária”, observa-se: *“Nesse modelo as disciplinas são pensadas de forma linear, que possam reproduzir a obediência assim como foi na ditadura militar. O ensino voltado para oprimir e tornar o aluno um sujeito alienado”*. (Relato do professor 04). Identifica-se no discurso do professor 04 a presença de elementos teóricos sobre a proposta de currículo na perspectiva tradicional.

Freire (2014), na educação bancária, o currículo padrão se caracteriza como um instrumento positivista, relacionado a uma concepção técnico-linear. Nessa concepção, o currículo é elaborado por “especialistas e técnicos”, legitimando uma dicotomia pedagógica entre os que pensam e entre os que efetivamente operacionalizam a proposta. Nesse caso, os educadores, os alunos, os pais e a comunidade escolar são meros executores e espectadores da proposta oficial, se limitam apenas a cumprir as tarefas que lhes foram delegadas.

Uma vez que, há uma “imposição pela prescrição”, os oprimidos (alunos, professores, pais e a comunidade escolar), são obrigados a operar os valores, normas e condutas ditadas pelos opressores (estado, técnicos e especialistas).

Por outro lado, o professor 05 fez o seguinte relato: *“A educação bancária parte do pressuposto de que o professor é o detentor do conhecimento, ou seja, o estudante não é capaz de pensar por si próprio. Essa educação parte do princípio de que o aluno deve receber e repetir e não é instigado a promover mudanças durante a formação”*. (Relato do professor 05).

A respeito desta afirmação, constata-se que o professor retrata de forma clara e objetiva uma das características da educação bancária, que é a de como o sujeito aprende, segundo Freire (2014), a transferência da aprendizagem depende do treino, quanto se mais treina, mais se memoriza, neste caso, a inteligência é medida pela capacidade de memorização de informações que um sujeito é capaz de armazenar. Logo, este tipo de ensino dar-se ênfase em exercícios, na repetição de conceitos e fórmulas; o processo de memorização visa disciplinar a mente do aluno e formar hábitos. Assim sendo, uma aprendizagem mecânica, autoritária e totalmente desvinculada da realidade do sujeito, produzindo um indivíduo incapaz de entender a lógica socioeconômica e por conseguinte, incapaz de promover mudanças em seu ambiente.

Já o professor 06, disse em seu discurso: *“representados por uma escola tradicional, com uma educação de base teórica antidialógica e opressora, caracterizada pela transferência de informações e fatos a serem memorizados por meio de conteúdos repassados automaticamente, sem relação com o contexto vivenciado pelos alunos”*. (Relato do professor 06).

De acordo com o relato do professor 06, percebe-se a presença de elementos epistemológicos relacionados à educação tradicional, mais especificamente a respeito do processo antidialógico, transferência de informações e fatos por intermédio da memorização sem nenhum significado e relação com o cotidiano do aluno.

De acordo com Freire (2014), a concepção bancária de educação, ignora o diálogo, a discussão, a divergência, a heterogeneidade e a pluralidade cultural existente no mundo. Além disso, os conteúdos programáticos são fragmentados e desvirtuados da realidade concreta dos alunos, tornando o processo de aprendizagem um ato opressor, competindo ao aluno a reprodução passiva do processo de construção do conhecimento. Ou seja, um ato que visa disciplinar o aluno através da: norma, dever e conduta moral comum a todos, a fim de submetê-los e adaptá-los ao convívio social de forma homogênea.

Em outro momento da pesquisa, já relacionado à questão da opinião dos professores acerca do que provoca a evasão escolar. Os discursos explanados pelos professores seguem: O professor 01 explica: *“A evasão escolar está relacionada ao contexto social do aluno, jovens e adultos passam por problemas sociais, tornando assim, mais difícil a conclusão dos estudos”*. (Relato do professor 01).

Observa-se que neste depoimento do professor, uma posição explícita sobre o papel da escola na concepção bancária, que conforme Luckesi (1994), preparar os sujeitos na perspectiva intelectual e moral, para que eles assumam uma posição na sociedade. Ou seja, o compromisso da escola é com a cultura, já os problemas sociais devem ser ignorados. Segundo o autor, o itinerário em direção ao saber, é o mesmo para todos no ensino bancário, desde que se esforcem. Neste caso, é como se todos os alunos possuíssem as mesmas condições objetivas para o êxito no processo educacional.

Portanto, essa visão é falaciosa, pois, sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem está inteiramente relacionado ao contexto socioeconômico e

cultural dos alunos, logo, conhecimento e realidade devem caminhar juntos para que se produza um saber democrático e que contribua na formação de cidadãos atuantes e conscientes de seus papéis na sociedade.

Neste contexto, uma das causas da evasão escolar está diretamente relacionada a determinados problemas sociais, como: fome, desemprego, moradia, violência, drogas, dentre outros. Um indivíduo com fome tem um déficit na aprendizagem, pois o organismo não possui os nutrientes necessários para uma boa concentração, fator indispensável na assimilação de conhecimento. Por outro lado, uma família desestruturada através da violência, drogas e alcoolismo, não consegue acompanhar as etapas fundamentais do desenvolvimento de seus filhos, e na maioria das vezes desestimula essa pessoa a prosseguir seus estudos, pois “isso não foi criado para eles”. Neste sentido, percebe-se como o contexto social influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem, e por conseguinte, na permanência ou não do aluno na escola.

Já, o discurso do professor 03 relativos às causas da evasão escolar: “*As dificuldades que muitos professores têm de contextualizar as disciplinas à realidade dos alunos, problemas de infraestrutura escolar, ausência de um diagnóstico dos estudantes nos primeiros dias de aula; até a questão geográfica é, em muitos casos, uma decisão pessoal - se fosse valorizada a história de vida desses alunos, poderíamos ter mais sucesso escolar*”. (Relato do professor 03).

Em relação a fala do professor 03, pode-se verificar sobre algumas questões, dentre elas: a) a questão da formação fragmentada desses educadores; b) a opção preferencial desses professores pelo paradigma técnico-linear de currículo; c) problemas relacionados aos aspectos pedagógicos e estruturais da escola.

Segundo Luckesi (1994), a formação escolar está relacionada à concepção tradicional de educação, presente no Brasil desde 1549, por ocasião da chegada dos Jesuítas em nosso território. Essa concepção materializa os objetivos da escola através do currículo técnico-linear, que tem como objetivo a transmissão e a memorização dos conteúdos; o aluno é um sujeito passivo e reproduz a aprendizagem mecânica. Assim, grande parte de nossos profissionais da educação, possui uma formação fragmentada, fruto de uma concepção tradicional que desvincula os conteúdos da realidade sociocultural dos estudantes, ignorando a vivência e a história de vida desses alunos no processo de formação de agentes sociais atuantes e que consigam contribuir para mudar determinadas realidades.

Um outro aspecto abordado no relato do professor 03 está relacionado à ausência de planejamento (questões pedagógicas e metodológicas), e a questão dos problemas estruturais da escola (espaço físico).

Entende-se que o processo educacional sem um planejamento participativo, democrático e que leve em consideração os diversos segmentos presentes no contexto escolar, dificilmente produzirá os efeitos desejáveis. Neste caso, os aspectos pedagógicos e metodológicos estão inseridos neste planejamento, pois são os meios pelos quais se processará o modelo de avaliação,

escola e sociedade que se acredita, ou seja, um determinado planejamento supõe também, uma concepção de currículo que pode ajudar um sujeito a ser autônomo, questionador, consciente e construtor de sua própria história. Por outro lado, pode também formar sujeitos submissos, dóceis, acríticos e reprodutores de realidades desiguais. Como neste caso nossa formação tem um caráter de educação bancária, com certeza a escola produzirá sujeitos com dificuldades de refletir sobre sua realidade e de promover mudanças no contexto escolar. Enquanto, o professor 03 cita outro aspecto a respeito sobre o espaço físico, explica que a escola deve ser um ambiente agradável e confortável, as salas de aula devem possuir uma boa estrutura, com ventilação, iluminadas, limpas e arejadas para que os alunos possam assimilar melhor o conhecimento.

Face o exposto, o relato do professor 03 aborda que a ausência do planejamento de procedimentos didáticos-pedagógicos-metodológicos e uma boa estrutura física, somados aos outros fatores já destacados pelo professor, como a adoção da prática curricular de caráter técnico-linear, trabalham para “expulsar” o aluno do contexto escolar, reproduzindo a prática do sistema capitalista: desigual, arbitrário e excludente.

Considerações finais

Segundo Piletti (1994), as concepções pedagógicas educacionais e as ideias que as fundamentam, não possuem neutralidade em relação às divergências sociais existentes. Pelo contrário, elas ajudam e fortalecem tais concepções através de argumentos e objetivos. Segundo o autor, as teorias pedagógicas educacionais possuem diferentes concepções acerca dos ideais de homem, sociedade, educação e valores morais.

Nessa perspectiva, a concepção bancária de educação está fundamentada numa visão de sociedade dividida em classes, onde os valores são caracterizados pela conquista individual, prevalecendo a disputa desigual. O conhecimento é repassado como verdade absoluta, não sendo permitido questionamento. Portanto, com base nessa visão, se estabelece os princípios educacionais, os processos metodológicos e as normas a serem seguidas pelos alunos.

Após as reflexões das análises dos discursos realizados pelos professores, constata-se alguns aspectos fundamentais, dentre eles:

a) O currículo na educação bancária é um veículo de dominação através da prescrição; b) O currículo na educação bancária separa realidade e conhecimento; c) O currículo na educação bancária revela aspectos relacionados à relação de poder; d) O currículo na educação bancária produz sujeitos acríticos, incapazes de compreender as complexidades do mundo.

Segundo Freire (2014) o currículo no paradigma técnico-linear é elaborado e prescrito por especialistas em educação, estabelecendo uma relação arbitrária e impositiva entre quem elaborou e pensou as propostas e aqueles que vão materializar as propostas no contexto escolar. Portanto, o currículo na

concepção bancária funciona como um instrumento de dominação, pois impõe os anseios, desejos, objetivos, pautas e valores, que na grande maioria das vezes não representam os valores daqueles indivíduos que estão no contexto escolar, pois suas realidades socioculturais, seus valores e perspectivas, estão relacionadas às outras ideologias, causando assim um conflito de interesses entre esses dois segmentos.

Esses conflitos, não publicitados pelo ensino bancário, pois ele ignora as divergências e a pluralidade de ideias, o que prevalece é a imposição pela “prescrição”, que segundo Freire (2014), ocorre quando o sujeito é obrigado a assimilar determinados preceitos estranhos a ele. Neste sentido, as pautas dos “opressores” são utilizadas para alienar o estudante, pois em nada contribuem para sua formação como agente de transformação. Sendo assim, o comportamento do indivíduo é um comportamento prescrito, que segundo o autor, ocorre quando o currículo padrão decreta o que fazer, o que ensinar e como pensar, tirando o direito à palavra.

Na concepção bancária, o currículo técnico-linear tem como objetivo a preparação dos indivíduos para desempenhar funções específicas, ou seja, essas funções estão relacionadas ao desenvolvimento econômico. Logo, não há preocupação com os problemas sociais, pois, eles não fazem parte do processo de aprendizagem. O currículo padrão visa a transferência do saber de forma mecânica e autoritária, desprezando a criatividade, a história de vida dos estudantes e sua realidade concreta, elementos essenciais que são construídos e elaborados no percurso do dia-a-dia. Este desprezo e divisão entre conhecimento e realidade retratam uma concepção autoritária e opressora, característica do currículo técnico-linear desenvolvido pelo ensino bancário.

Segundo Apple:

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.”

Nessa perspectiva, o currículo no ensino bancário possui algumas atribuições, como a de: incentivar a competitividade; ignorar a heterogeneidade do contexto escolar; preparação do indivíduo para assumir determinados papéis na sociedade dividida em classes; formação de indivíduos sem capacidade de elaboração, alienado e conservador.

Na realidade, o ensino bancário, através da sua proposta de currículo, está defendendo seus ideais e pressupostos, que serão operacionalizados no contexto escolar através da prescrição, ou imposição arbitrária. Neste cenário, Freire (2014), o currículo revela aspectos relacionados a relações de poder, que caracterizam o ambiente educacional como um espaço eminentemente político. Portanto, o currículo na educação bancária, não é neutro, ele defende

seus propósitos e forma os indivíduos conforme seus princípios doutrinários, padronizando um conjunto de práticas educacionais de caráter tecnicista.

Constata-se, a partir das reflexões realizadas sobre os discursos dos professores, que o currículo na educação bancária é concebido como um produto, com predomínio de uma mentalidade técnica, definido previamente por especialistas e visa, dentre outras questões, formar o indivíduo para ocupar função social de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, o currículo na educação bancária se estrutura de forma fragmentada e desconectada da realidade concreta. Portanto, um mecanismo unilateral, que forma sujeitos “descompromissados”, “dóceis”, “submissos”, e “alienados”, incapazes de entender o meio em que estão inseridos e por conseguinte, impossibilitados de promover mudanças estruturais.

Referências

APPLE, M. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARVALHO, M. **Primeiras Letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares** / Marlene Carvalho. - 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, P. H. M. **CEBs de Canudos: Representações e tensões dos agentes envolvidos no processo de organização, lutas e evangelização do oprimido (1970-2015)** / Pedro Hamilton Marinho Gomes, orientação de Henry Willians Silva da Silva, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação** / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A.F.B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, M.V. O currículo nos limiões do contemporâneo. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2001, p. 11-36.

PACHECO, Augusto José. **Currículo: Teoria e Praxis**. Portugal: Posto, 2001.

PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DIREITOS HUMANOS, DIREITOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL

Angelina Accetta Rojas

UNILASALLE-RJ, Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura e da Galeria de Arte La Salle, Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Adriana Pires Arezzo

UNILASALLE-RJ e Secretaria Estadual de Educação/RJ, Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Resumo:

O trabalho tem como proposta apresentar uma pesquisa cujo objetivo é discutir e refletir sobre o exercício da cidadania na Educação Superior, a partir do acesso à cultura. O contexto desta pesquisa se estabeleceu na Galeria de Arte La Salle, do Unilasalle/RJ, instituição de Ensino Superior, no Brasil, a partir das atividades promovidas pelo Núcleo de Arte e Cultura que tem como pressuposto teórico-metodológico as aproximações e os diálogos (inter)culturais que assumem o acesso à cultura como um direito humano. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pelo reconhecimento dos direitos culturais como respeito à diversidade cultural, o que incide na necessidade do entendimento mais amplo da cultura, além dos saberes formais. Dessa forma, se reafirma que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Direitos Culturais; Educação Superior.

Introdução

O fenômeno da Globalização produziu uma transformação profunda na configuração do mundo, o acesso rápido à informação, através das redes sociais, o compartilhamento de vídeos e notícias pelo mundo, modificando o cotidiano das pessoas é uma realidade. O impacto cultural é muito forte,

pois qualquer pessoa pode ter acesso e conhecimento sobre outras culturas. O mundo sempre foi multicultural, mas a visibilidade desse multiculturalismo fez com que o preconceito e a discriminação se fizessem cada vez mais presente nas relações sociais. Consequentemente, a temática da diversidade cultural passou a ser amplamente debatida nas democracias atuais como política pública e como direito humano parte necessário na construção de um diálogo intercultural.

Nesse contexto global em constante transformação podemos agregar o crescimento das migrações e o aumento das populações nos centros urbanos que lançam novos desafios com a preservação da identidade cultural e o fomento ao diálogo intercultural e que adquirem uma nova projeção e tornam-se mais urgentes, principalmente, quando tratamos dessa temática na Educação Superior. A presença de tal tema nos currículos das Instituições de Ensino Superior envolve diálogo e aproximações, o que significa perceber a diversidade das culturas como existência de uma autonomia simbólica, ou como sistemas próprios de significações.

Nesse sentido, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2001), reconhece a diversidade cultural como parte do patrimônio comum da humanidade e como uma força motriz para a paz e a prosperidade. Entender a diversidade como um direito humano se coloca como um grande desafio para o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, mediante o respeito às diferenças. Na atualidade, os temas diversidade, diferença, multiculturalismo, cultura e identidade tem se constituído em objeto de estudos por parte de sociólogos, antropólogos, educadores e outros profissionais. No Brasil, no campo educacional, estes estudos aparecem com bastante intensidade principalmente a partir da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório, nas escolas brasileiras, os estudos sobre cultura africana, os afrodescendentes e a cultura indígena.

O artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu inciso I, estabelece que “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Reconhecer o direito à cultura significa reconhecer que homens e mulheres são produtos da cultura na qual estão inseridos e inseridas e, ao mesmo tempo, produtores e produtoras de cultura.

Esta pesquisa se justifica pelo reconhecimento dos direitos culturais como respeito à diversidade cultural, o que incide na necessidade do entendimento mais amplo da cultura, além dos saberes formais. Na Universidade como ambiente acadêmico, de construção do conhecimento, torna-se fundamental a promoção do diálogo e da alteridade como o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. E o seu objetivo incide sobre o reconhecimento dos direitos culturais em sua diversidade cultural, do ponto de vista antropológico, como o mais rico patrimônio da humanidade e, do ponto de vista político e econômico, como um dos maiores desafios. Cada cultura possui a sua própria riqueza que pode ser

compartilhada com outras, e, para que o diálogo aconteça, é fundamental que haja relações de equidade entre os diferentes, de modo a permitir interações e trocas. Portanto, a sua metodologia se estabelece no contexto universitário, com o planejamento, organização e promoção as atividades realizadas pelo Núcleo de Arte e Cultura, em especial as exposições e eventos que acontecem na Galeria de Arte La Salle, no UNILASALLE-RJ, em prol das aproximações e diálogos (inter)culturais.

I. Cultura e direito

Apesar do disciplinamento dos direitos culturais ser produto da primeira metade do século XX, com as constituições de alguns estados sociais e socialistas, e ter obtido relevo com as normas internacionais de direitos humanos, o campo jurídico que se estabelecerá sistematicamente a este ramo, surgirá somente a partir do início dos anos 90. Um período no qual o engendramento de uma série de políticas culturais em vários países do mundo, em especial na França, demandará regulamentações das atividades dos poderes públicos e das relações privadas entre particulares. A autonomização funcional do Direito da Cultura, na tradição brasileira é denominada inicialmente de Direitos Culturais, em razão de sua ordenação constitucional, com seus princípios e políticas específicas, além da legislação e organização administrativa que lhe é peculiar.

Questionar sobre o que são os direitos culturais, de certa forma, significa pensar acerca do conceito jurídico de cultura para as normas constitucionais que a dispõem. É necessário estabelecer as relações entre o direito e cultura e compreender em que sentido esta última se apresenta na Constituição de 1988. Moreno (2003, p. 87) entende que,

Para el Derecho, la cultura se presenta como um concepto jurídico indeterminado. La elaboración de un concepto preciso de la cultura em el ámbito jurídico es el objetivo de los esfuerzos de un sector da doctrina, que ha constatado que los derecho conectados con la cultura son, en comparación con otras categorías de derechos humanos, los menos desarrollados en cuanto a su alcance, contenido jurídico y vías de tutela. Son los que necesitan por tanto, un mayor reconocimiento e una mejor comprensión.

Isso não quer dizer que a cultura à qual se refere a Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seus arts. 215, 216 e 216-A, seja uma categoria estática, estanque; apenas se enfatiza que a ampliação da noção de cultura da Constituição vigente não pode ser assemelhada ao chamado conceito antropológico em toda sua plenitude (SILVA, 2001, p. 28):

É importante ter isso em mente, por que a Constituição não ampara a cultura na extensão de sua concepção antropológica, mas no sentido de um sistema de referência à identidade, ação à memória coletiva dos

diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art.216). Quer isso dizer que, se, do ponto de vista antropológico, todos os utensílios e artefatos, enfim, todo o construído, toda obra humana, é cultura, nem tudo isso entra na compreensão constitucional como formas culturais constituintes do patrimônio cultural brasileiro digno de ser especialmente protegido. (COSTA, 2008, p. 28)

Dessa forma, entender a cultura na Constituição Federal de 1988 em sua dimensão mais aberta é estabelecer um diálogo multi, inter e transdisciplinar permanente.

I. Direitos Humanos e Direitos Culturais

Os Direitos Culturais são parte integrante dos Direitos Humanos. Estão indicados no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e nos artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Assim, todas as pessoas devem poder se expressar, criar e difundir seus trabalhos no idioma de sua preferência e, em particular, na língua materna; todas as pessoas têm o direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeitem plenamente a sua identidade cultural; todas as pessoas devem poder participar da vida cultural de sua escolha e exercer suas próprias práticas culturais, desfrutar o progresso científico e suas aplicações, beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de toda a produção científica, literária ou artística de que sejam autoras.

No âmbito interamericano os direitos culturais estão indicados no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecido como Protocolo de São Salvador (1988). O art. 13 assegura o direito à educação, orientado para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e do sentido de sua dignidade, visando ao fortalecimento e ao respeito pelos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz. O art. 14 estabelece o direito aos benefícios da cultura, reconhecendo aqueles que decorrem da promoção e desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais em assuntos científicos, artísticos e culturais e, na mesma linha, comprometendo-se a propiciar maior cooperação internacional.

No processo de implementação mundial dos direitos culturais foi adotada pela UNESCO, em novembro de 2001, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Ao mesmo tempo em que afirma os direitos das pessoas pertencentes às minorias à livre expressão cultural, observa que ninguém pode invocar a diversidade cultural para infringir os direitos humanos nem limitar o seu exercício.

Os direitos culturais carecem de maior elaboração teórica, para distingui-los de direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Por exemplo, o direito de autodeterminação dos povos, expresso no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, é também um direito cultural.

A Constituição Brasileira de 1988 garante a todos o pleno exercício dos

direitos culturais (art. 215). Ao definir patrimônio cultural brasileiro, de forma indireta, aponta como direitos culturais as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas. O livre exercício dos cultos religiosos, a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, e os direitos do autor também estão expressamente assegurados na Constituição, no rol dos direitos e garantias fundamentais (art. 5º). A educação figura como direito social (art. 6º) e, também como direito cultural (art. 205 a 214).

Através de uma análise sobre os direitos culturais, a sua aplicação no Brasil e a proximidade das definições de direito à cultura e direito da cultura, Cunha Filho (2011) conclui que:

- 1) os direitos culturais não se confundem com o culturalismo jurídico (uma teoria) nem tampouco com o multiculturalismo (uma ideologia), mas entre os primeiros estão a prerrogativa de entender as relações sociais com base na cultura, bem como a convivência simultânea de distintas matizes e matrizes culturais;
- 2) direitos culturais, no Brasil, é expressão quase sinônima de direito da cultura; direito à cultura é fórmula vinculada à antropologia, possuidora de uma dimensão tão abrangente ao ponto de ser impossível seu descumprimento em termos absolutos;
- 3) o Estado tem múltiplos papéis na missão de garantidor do pleno exercício dos direitos culturais, passíveis de síntese no asseguramento de liberdades, na entrega de bens e serviços e na realização de estímulos positivos e negativos, conforme os limites constitucionais;
- 4) os direitos culturais vêm inexoravelmente acompanhados dos respectivos deveres culturais, de responsabilidade não apenas do Estado, mas de múltiplos atores sociais;
- 5) a melhor forma de conhecer direitos e deveres culturais não é a construção de um rol, mas o entendimento de suas categorias, pois a fórmula de criação das leis e o caráter programático das normas culturalistas lhes dão feição dinâmica;
- 6) tão importante quanto conhecer os direitos culturais é ter ciência do instrumental potencialmente assegurador de sua efetivação: as garantias culturais. Ademais, o acionamento das garantias é o que pode transformar o prestígio constitucional, mas quase retórico, em efetivo incremento dos direitos culturais, que são grandiosos por fornecer a possibilidade de desenvolvimento do ser humano em suas distintas dimensões. (CUNHA FILHO, 2011, p. 124-125)

Marilena Chauí (2006), a partir do entendimento sobre o conceito de “cidadania cultural” se buscou, com todas as dificuldades, implementar uma política que compreendesse a cultura como um direito. Porém, não se trata apenas de uma perspectiva de uma cidadania multicultural ou étnica, que leva em conta a diferença numa sociedade globalizada. Trata-se sim de compreender a cultura, na sua perspectiva antropológica, como um direito do cidadão, compreendendo-a como:

- o direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais;
- o direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural;
- o direito de usufruir dos bens da cultura, criando locais, condições e acesso aos bens culturais para a população;
- o direito de estar bem informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir;
- o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades;
- o direito a espaços para reflexão, debate e crítica;
- o direito à informação e à comunicação. (CHAUÍ, 2006, p. 70-71)

Nesse contexto, pensar cultura é pensar em um conceito com múltiplos sentidos e disputas, onde temos como característica, o interesse multidisciplinar de diversas áreas de estudo. Raymond Williams (2000), entende que a cultura é um processo significativa pelo qual, uma ordem social é experimentada, reproduzida, comunicada e explorada. Além disso, para o autor, o termo contém em si mesmo uma tensão entre produzir e ser produzido.

Para Hall (1997), a cultura assume uma função de centralidade, pois, apesar de nem tudo se reduzir a cultura, tudo é atravessado por ela, já que cultura é produção de sentido e o fio condutor das relações: “‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22).

As práticas populares se desenvolvem em meio aos embates e tensões com as práticas, costumes e valores dos grupos dominantes. Assim, para superar os sentidos que privilegiam a cultura dominante, tem na ampliação dos conceitos de cultura e de memória uma fundamental importância, para que deem conta da subjetividade e das estruturas sociais. Logo, não há uma cultura popular separada das relações sociais e nem meramente como um reflexo da cultura dominante.

II. Diversidade cultural e educação

Mudar a cultura institucional de abertura à diversidade cultural requer a revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com o conceito de justiça e equidade social. Tal processo representa o princípio dialético freiriano de que o valor de cada cultura requer escuta, bem como a experiência de vivenciar a alteridade e a empatia em relação à diversidade de culturas.

Sobre a escuta sensível em relação à diversidade cultural, a Unesco lançou a Década Internacional para a Aproximação das Culturas, no período de 2013-2022. Instituída em 23 de agosto de 2013 pela Diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova (2009 – 2017), trata-se de uma estratégia com foco na promoção do conhecimento compartilhado cultural, étnico, linguístico e religioso das múltiplas realidades das várias comunidades em todo o mundo. Além dis-

so, apresenta quatro áreas fundamentais:

- Promover a compreensão mútua e o conhecimento recíproco da diversidade cultural, ética, linguística e religiosa
- Elaborar um quadro pluralista de valores comumente partilhados
- Disseminar os princípios e ferramentas do diálogo internacional através da educação de qualidade e os meios de comunicação
- Promover o diálogo para o desenvolvimento sustentável e as suas dimensões éticas, sociais e culturais (UNESCO, 2018, p. 26)

Audrey Azoulay, atual diretora da UNESCO, em consonância com Irina Bokova, nos fala que um mundo diversificado não é apenas mais pacífico, mas também mais próspero e mais equitativo. “Por meio da pluralidade de suas vozes, acredita-se que a diversidade cultural é um dos recursos renováveis originais da humanidade, ao oferecer uma fonte constante de inovação e criatividade” (2019). Nessa perspectiva, a diversidade cultural deve ser compreendida pelas instituições de ensino como um projeto político pedagógico deliberado, voltado à construção de diálogos interculturais, a partir das diferenças, suas tensões e seus antagonismos inerentes (BARBALHO, 2007).

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Superior (1996) prioriza o estímulo à criação cultural, do espírito científico e do pensamento reflexivo (Capítulo IV, artigo 43, I), com o objetivo de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Já a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001) constata que a cultura se encontra no centro dos saberes contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber.

Dessa forma, podemos afirmar que os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e independentes, e que é missão da universidade promover o intercâmbio, a diversidade cultural e o desenvolvimento da capacidade criadora que alimentam a vida em sociedade. Além disso, o direito à cultura, o direito à memória e reconhecimento de sua história é também uma forma de inclusão social. A negação das culturas populares significa relegar ao esquecimento os fazeres e saberes construídos pelas classes populares. E o esquecimento, ou como diriam os gregos antigos, o *létbe*, é uma forma de condenação primária, ou seja, de não reconhecimento de sua existência que, por não ser reconhecida, tende a se dissipar.

Os direitos culturais não visam apenas à proteção de uma herança ou da diversidade das práticas sociais; obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as ‘identidades’ particulares (TOURAINÉ, 2006, p. 171).

A menção a estes direitos culturais exige que o olhar seja dirigido a relações sociais concretas – definidas solidamente e caracterizadas pelo dis-

tanciamento dos direitos de cidadania. Por essa razão, observa-se que o desenvolvimento da educação da sensibilidade pode significar a percepção do outro como legítimo outro, o qual possui a sua cultura, etnia, história, o que significa educar para a pluralidade, para a interculturalidade. O próprio conceito de intercultural já apresenta a complexidade que é tratar deste assunto. Falar de etnia, raça, cor, gênero, entre outros, são temas que antes de tudo devem mudar o nosso modo de ver o mundo; o que exige a suspensão de nossos preconceitos, e a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada povo. Isso se justifica pelo fato de o mundo “poder ser comparado a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto” (HEPBURN, 2005, p. 254).

A educação intercultural seria a súpula de um vasto conjunto de abordagens que dela se aproximam tal como a questão indígena, étnico-racial, das pluralidades de opinião e opções religiosas, diferenças geracionais, educação no/do campo, assim como a educação em direitos humanos. Estas abordagens alinham-se a uma concepção mais ampla de democratização da educação, tendo como orientação a ideia de que:

A afirmação da democracia é incompatível com um tecido sociocultural impregnado de preconceitos, discriminações e intolerância, componentes configuradores de relações sociais assimétricas e desiguais, presentes, em geral, de forma difusa, mas na verdade fortemente internalizadas e sustentadas com naturalidade, nas sociedades latinoamericanas (CANDAU, 2003, p. 9).

Compreende-se que o diálogo intercultural acontece por meio da reflexão sobre os mecanismos que naturalizam as desigualdades. Estratégias que incentivem o diálogo intercultural, faz-se importante no intuito de refletir sobre os mecanismos que naturalizam as desigualdades escolares, tanto em suas lógicas de ação quanto em seus princípios de justiça educacional, pois “a diversidade de características culturais dos personagens acolhidos pela escola não garante por si só a superação do caráter monocultural das práticas escolares” (CANDAU, 2003). O respeito às distintas culturas no contexto da educação, em suas singularidades, torna-se prerrogativa fundamental para a formulação de uma agenda educacional cultural coerente com uma sociedade democrática, baseada em práticas de participação cidadã. Neste caso, considero oportuno mencionar que a participação dos alunos como protagonistas no contexto da educação superior. Trata-se de um instrumento para a reflexão sobre o diálogo cultural enquanto direito cultural. É preciso criar a consciência de que “Pluralidade” vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, [...] o envolvimento de todos se dá pelo respeito e [...] constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação oferece” (BRASIL apud VIEIRA, 2001, p. 126).

III. O Núcleo de arte e cultura como promotor dos Direitos Culturais e da diversidade cultural no Ensino Superior

O Núcleo de Arte e Cultura, setor responsável pela Galeria de Arte La Salle, Unilasalle-RJ, visa proporcionar subsídios para ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, promovendo e apoiando ações de caráter multidisciplinar de arte, lazer, cultura, cidadania e ética buscando como eixos norteadores o desenvolvimento de atividades com foco em: Direitos Humanos, Responsabilidade Social, Inclusão, Sustentabilidade, Interculturalidade, Diversidade Cultural e Meio Ambiente.

Os elementos do ambiente da Galeria de Arte, incorporada ao Núcleo de Arte e Cultura do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, constituem objetos de aprendizagem e pesquisa que se descortinam mais ampla e profundamente à luz da visão artística e das inspirações imagéticas. Por intermédio da arte, da imaginação e da criatividade, pode-se reconstruir o real e, conseqüentemente, crenças, ideias, expectativas, o que auxilia na construção do conhecimento e no diálogo com diferentes culturas. Assim, a relação entre arte, cultura, imaginação, sensibilidade e conhecimento implica os conceitos de arte e expressões imaginárias como vetores significativos de descobertas que aproximam sujeito e objeto do conhecimento com experiências estéticas e sensíveis do “ir e vir” no caminho do corredor cultural, Galeria de Arte.

Inserida nessa visão, a metodologia se insere no contexto universitário com as atividades promovidas pelo Núcleo de Arte e Cultura, em especial as exposições e eventos realizados na Galeria de Arte La Salle, no UNILASALLE-RJ, em prol das aproximações e diálogos (inter)culturais.

Como ponto de desenvolvimento das atividades do Núcleo de Arte e Cultura, ressalta-se a integração com os cursos de graduação, bem como a aproximação e atendimento da curadoria educativa com os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas no entorno. A realização de parcerias com instituições culturais, educacionais e diplomáticas, desvelou o diálogo intercultural a partir da integração com os seminários, exposições e eventos, tais como o Museu do Índio, durante o Encontro dos Povos Originários das Américas; o Museu da Vida da Fiocruz, com o tema da sustentabilidade por meio da exposição itinerante “Nós do Mundo”; o Acervo Cultural Arunã com a Galeria Vogue Brasil com a Semana de Africanidades.

A “Semana de Africanidade” foi um momento de reflexão, não apenas sobre o percurso do negro na sociedade brasileira, mas representou uma oportunidade de socializar entre a comunidade acadêmica, as ações realizadas de forma significativa em defesa da identidade cultural afro-brasileira. Acreditamos que um dos caminhos de aproximação da população brasileira às próprias origens é oportunizando espaços para a integração dos saberes e das práticas de igualdade social para formar cidadãos que respeitem a cultura, a vida, a religião e o espaço do afro-brasileiro na vida em sociedade.

Com o objetivo de coletar impressões dos alunos participantes dos

eventos culturais, foi solicitado que os alunos organizassem relatos com pontos positivos e negativos. Dessa forma, percebemos que a “Semana de Africanidades” sensibilizou os alunos à (auto)reflexão sobre a exclusão, conforme depoimentos:

“A Semana de Africanidades ressaltou temas importantes como a história e a cultura da África e as exclusões sociais enfrentadas pelos seus descendentes, bem como a sua importância para o Brasil, devido à proximidade de fronteiras, o compartilhamento cultural e o atrelamento à historicidade ancestral brasileira. A partir das exposições artísticas, filmes, músicas, danças e gastronomia, o evento mostrou como a representação africana é deturpada pelo egocentrismo ocidental e como realmente conhecemos pouco sobre ela. Ampliou-se, assim, o olhar de cada aluno a respeito da cultura. A frase ‘Falar da África é falar do racismo e, logo, uma forma de lutar contra ele’, muito bem colocada pela palestrante Érica Bispo no primeiro dia do evento, nos leva a refletir sobre como devemos nos atentar mais ao assunto. Precisamos erradicar a marginalização da cultura afrodescendente, salientando como tal marginalização está enraizada no ambiente social, propondo autoavaliação a partir de um questionamento: ‘Reforçamos ou não o racismo?’” (Aluna G. Melo, Curso de Relações Internacionais).

“Acho muito necessária a Semana de Africanidades. Ela complementou perfeitamente o conteúdo que temos aprendido na disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena neste período. São assuntos que, infelizmente, não temos tanto contato na escola e são cruciais, principalmente neste momento que estamos vivendo, de tantos debates e da luta contra o racismo. Não basta não sermos racistas, precisamos lutar contra o racismo e, para isso, precisamos conhecer o assunto, estudar, pesquisar, ouvir, refletir.” (Aluna B. Sass, Curso de Pedagogia).

No âmbito das parcerias com instituições diplomáticas, o Núcleo de Arte e Cultura produziu a Semana do México, com o auxílio do Consulado Geral do México no Rio de Janeiro e com a colaboração de alunos do curso de Relações Internacionais do Unilasalle-RJ, com o objetivo de favorecer o intercâmbio de conhecimentos e culturas. Pode-se afirmar que a cultura se estrutura como um tríptico sistema. Enquanto sistema de representação, a cultura institui cortes e contrastes responsáveis pela constituição das diferenças, condição essencial para a produção dos sentidos. As diferenças aqui consistem em um dado positivo que não deve ser dissipado, pois é constitutivo das relações entre os sujeitos e entre as culturas. Portanto, oportunizar o aluno do ensino superior a perceber a multiplicidade de contextos culturais pode significar a compreensão sobre a cultura enquanto sistema de representação simbólica da realidade que descortina os processos de construção de identidade e tradições. Enquanto sistema de classificação a cultura também pode ser definida na medida em que, ao produzir sentidos e significados, institui

ordens, define valores, estabelece lugares, instaura hierarquias.

Quanto à percepção, alguns alunos relataram que:

“A Semana do México representou uma gigantesca experiência acadêmica e cultural para os alunos da Unilasalle Rio de Janeiro. O intercâmbio entre as nações mostrou a partilha de uma identidade comum, gerando um espírito de união entre os dois países. A apresentação ministrada pela Cônsul geral, Sra. Linda sobre o México e sua rica cultura, e a palestra ministrada pelo Cônsul Sr. Adolfo Soria sobre os temas: política e economia, enriqueceram grandemente os nossos conhecimentos sobre esse magnífico país”. (Aluno E. Andrade, Curso de Relações Internacionais).

“A semana do México representou uma riquíssima experiência para os alunos no 8º período de Relações Internacionais do Unilasalle do Rio de Janeiro. Por meio do intercâmbio cultural e intelectual pudemos compreender um pouco mais sobre este país tão parecido com o nosso”. (Aluna P. Nedeff, Curso de Relações Internacionais).

A partir dos relatos dos alunos, podemos perceber que emerge a possibilidade de se definir cultura também como sistema de comunicação, ou seja, como um sistema de trocas de informações constituído de universos singulares, pois como nos diz Soares (1984, p. 31), “os homens trocam signos ou valores, sejam eles instrumentos de trabalho, produtos econômicos, mulheres ou palavras, cumprindo um programa de intercâmbio, vivido, mas não necessariamente conhecido, cujos sentidos e função resumem-se no equilíbrio tenso, corresponde à afirmação de determinados padrões de sociabilidade.”

Compreender e fomentar a cultura significa analisar a dinâmica cultural, isto é, “o processo permanente de reorganização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática” (DURHAN, 1977, p. 34).

Noutras palavras, nessa perspectiva, tudo o que é cultural é humano e vice-versa (CUNHA FILHO, 2000). Esse sentido é constantemente interrogado sobre sua serventia nos estudos culturais, sejam eles jurídicos ou não, mas admitido, pelo menos do ponto de vista elementar-integrativo, para que se possa vislumbrar a complexidade do conceito e de sua aplicabilidade, tanto científica, quanto no campo governamental e privado das políticas culturais.

Considerações finais

Arte é toda e qualquer forma de expressão que instigue os sentidos e sentimentos humanos, seja pela visão, olfato, paladar ou audição e nos emociona fazendo-nos lembrar que somos humanos e temos capacidade cognitiva e sensorial. Assim como direitos humanos são todos os direitos inerentes a toda e qualquer pessoa para a construção de uma sociedade onde todos sejamos livres para coexistirmos de forma igualitária e respeitosa.

Vimos que apesar da consagração dos Direitos Culturais, de forma am-

pla, em todo mundo, via processo de globalização, há que se ressaltar o interesse de cada nação em preservar seus cultos, seus ritos e suas tradições, já que tais itens culturais estão demasiadamente arraigados em suas origens, sendo por este motivo difícil a sua dissociação. Cabe à Educação proporcionar o diálogo cultural por meio das aproximações simbólicas. Falar de Direito à Educação significa estabelecer projetos que consagrem a dignidade da pessoa humana valorizando o seu contexto e sua cultura

Compreender a cultura em sua perspectiva antropológica, como um direito do cidadão, significa ter o direito de usufruir dos bens da cultura, o direito à experimentação, e à invenção do novo nas artes e nas humanidades por meio da educação que realizamos nos projetos, exposições e no diálogo intercultural com nossos alunos.

Referências

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Albino; BARBALHO, Alexandre. (Org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: Edufba, 2007, p. 37-60.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996.

CANDAU, Vera (Coord.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Rodrigo Vieira. Cultura e patrimônio cultural na Constituição da República de 1988: a autonomia dos direitos culturais. **Revista CPC**, n. 6, p. 21-46, 2008.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Direitos culturais no Brasil. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 11, p. 115-126, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

DURHAM, Eunice. **A dinâmica cultural na sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Ensaios de Opinião, 1977.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez, 1997.

HEPBURN, M. A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, Jacques. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad.

Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Ordenação constitucional da cultura**. São Paulo: Malheiros, 2001.

SOARES, Luiz Eduardo. Os impasses da teoria da cultura e a precariedade da ordem social. **Cadernos IFCH-Unicamp**, São Paulo, 1984.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

UNESCO: diversidade cultural contribui para mundo mais pacífico e próspero. [S. l.], 22 maio 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-diversidade-cultural-contribui-para-mundo-mais-pacifico-e-prospero/>. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

UNESCO. **Escolas Associadas da UNESCO - Manual Prático** (4.^a Ed.). Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2018.

VIEIRA, Rosângela. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DIREITO E EDUCAÇÃO, DIREITO À EDUCAÇÃO: A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO COROLÁRIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Sylvia Cristina Toledo Gouveia

Especialista em Financiamento e Execução de Programas Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Doutora pela Universidade de Brasília. Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Letras e Bacharel em Direito.

Resumo:

Em meados do século XX, Anísio Teixeira fazia menção ao fato de ser a educação responsável por fazer-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, capaz de evidenciar a unidade e, *pari passu*, as particularidades e diferenças que, fundidas em um processo dinâmico e consciente, revelam a harmonia e a coesão de que somos feitos, como sociedade e como seres humanos. No Estado Democrático de Direito, a educação emerge como corolário da dignidade da pessoa humana e como pressuposto para o exercício de direitos sociais e políticos, a exemplo da liberdade de informação, da liberdade de expressão e do direito ao voto. O presente estudo objetiva analisar o hiato existente entre as garantias do direito à educação, desde o plano jurídico internacional até os ordenamentos jurídicos internos, e a sua efetiva concretização, sob uma perspectiva humanista e multidisciplinar, por meio da aproximação entre a ciência jurídica e o lastro social e humano do qual o direito não pode ser dissociado.

Palavras-chave: Direito à educação; Direito e educação; Dignidade da pessoa humana.

A tutela do direito à educação como corolário da dignidade da pessoa humana encontra, hodiernamente, vasta literatura e farto tratamento nos ordenamentos jurídicos internos e no plano jurídico internacional. Um recorte específico voltado à realidade brasileira, que servirá como objeto para a presente análise, permite a menção a um trecho de um discurso de Anísio Teixeira¹, exímio educador brasileiro, ao Congresso Nacional do Brasil, no ano

1 Anísio Spínola Teixeira, nascido em Caetité, no estado da Bahia, em 12 de julho de 1900,

de 1947, precisamente quarenta e um anos antes do advento da Constituição Federal de 1988:

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem recorrer à legislação do país a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

Com efeito, há muito parece ser de reconhecimento notório a evidência de que a previsão constitucional e legal não é bastante para garantia do direito à educação, quer seja enquanto direito público subjetivo e direito fundamental de segunda geração, de acordo com a ordem constitucional brasileira, quer seja enquanto direito humano, segundo o reconhecimento que lhe é conferido pela ordem jurídica internacional. Uma questão elementar parece eivar de vício de abstração a matéria e dificultar a tutela e a implementação desse direito fundamental e humano, nas dimensões que lhes são intrínsecas, ante a ausência de resposta às seguintes questões: O que é o direito à educação? Como esse direito efetivamente se concretiza? Avançar nesse ponto requer um aprofundamento nas dimensões social, humana e educacional do que se compreende por direito à educação e, ao mesmo tempo, um avanço em relação à apropriação dessas dimensões no plano jurídico, por meio da legislação, de sua hermenêutica e da aplicação das normas. Começemos, pois, pelo aspecto que alcança esse primeiro ponto, analisado sob a perspectiva da organização educacional brasileira, especificamente no que diz respeito à educação básica pública².

A primeira dimensão evidente do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro é a dimensão afeta à oferta, em relação à qual a Constituição Federal de 1988 parece conferir uma clareza de saltar aos olhos, senão vejamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia

foi um jurista, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, Anísio Teixeira foi um dos mais célebres signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Foi fundador da Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

- 2 Para fins de esclarecimento, conforme assevera Nina Ranieri, no artigo intitulado “Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas” (2018), “diversos países utilizam termos específicos para designar os anos de escolaridade obrigatória que antecedem o ensino superior: “K 12”, nos Estados Unidos, Canadá, Índia e Austrália, entre outros; “primary” e “secondary schools” no Reino Unido; “école élémentaire” e “lycée” na França e na Bélgica, por exemplo. No Brasil, os atuais 14 anos de escolaridade compulsória, (...) são denominados “educação básica”.

de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(...)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

No plano infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), em consonância com a Carta da República, prevê, no Título III – “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” –, que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

É de se notar, portanto, que o ordenamento jurídico brasileiro prescreve a obrigatoriedade da oferta da educação básica, obrigatória e gratuita, garantindo a dimensão “acesso” sob a perspectiva constitucional e legal, de modo a viabilizar a tutela do direito à educação nessa dimensão e a responsabilização do Poder Público no caso de seu não-oferecimento ou de sua oferta irregular.

Conquanto a dimensão mais evidente e concreta do direito à educação possa se refletir na dimensão acesso, parece inequívoco que a sua exclusiva garantia não assegura, em toda a sua amplitude, o que se compreende por direito à educação, sobretudo se considerarmos o aspecto que alcança a sua imprescindibilidade para o próprio conceito de liberdade, com o qual dialoga e se relaciona, uma vez que sem a educação não se pode falar em evolução das capacidades individuais. Esse é um outro ponto que, sobre a perspectiva humanista e multidisciplinar, merece maior aprofundamento.

Contudo, antes de avançar nessa seara, urge fazer menção à compreensão do direito à educação, sob a perspectiva educacional, como um direito que apenas estará plenamente garantido se, e somente se, cada pessoa tiver: acesso à matrícula escolar, em idade adequada; permanência e realização de

trajetória escolar regular, durante a educação básica obrigatória; e aquisição, ao final da escolarização básica obrigatória, dos aprendizados necessários para participar das atividades sociais que requerem os saberes escolares (ERNICA; SETUBAL: 2019).

Nesses termos, à luz do disposto na Constituição Federal de 1998, a garantia do direito à educação passa, segundo essa compreensão, necessariamente, por, pelo menos, quatro dimensões, quais sejam: dimensão acesso, dimensão permanência; dimensão trajetória regular; dimensão aprendizagem.

Não parece passível de questionamento a afirmação, de acordo com a regulamentação conferida pelo ordenamento jurídico brasileiro, de que essas quatro dimensões se encontram, de certa forma, já contidas em normas cogentes, que vão desde a Constituição até o plano infraconstitucional. De fato, entre os deveres do estado com a educação, encontram-se a oferta de maneira compatível com as necessidades e disponibilidades dos educandos, aliada ao apoio estatal por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (art. 4º, incisos VI, VII e VIII da Lei 9.394 de 1996).

A trajetória regular, compreendida como a trajetória educacional que guarda a correspondência “idade-série”, pode ser definida como a associação entre dois vetores, sendo o primeiro relativo às idades de cada estudante na data do corte etário e o segundo aos anos escolares em que cada estudante se matriculou (SOARES et al.: 2021). Os desvios da trajetória regular decorrem de fatores endógenos, tais quais a entrada antecipada ou tardia no sistema escolar e a repetência, quanto de fatores exógenos, tais como o abandono e a evasão. Trajetórias irregulares denotam desigualdades e comprometem, sobremaneira, a garantia plena do direito à educação.

A dimensão aprendizagem, por seu turno, é a que possui contornos menos precisos no ordenamento jurídico. Na literatura educacional, essa dimensão é associada ao padrão de qualidade, previsto expressamente na Constituição Federal de 1988 não apenas como princípio³, mas também como dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aos quais é incumbido o dever de assegurar o padrão mínimo de qualidade, em regime de colaboração, o Custo Aluno Qualidade (CAQ)⁴.

Em termos estruturantes, o ordenamento jurídico brasileiro prevê, tam-

3 “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) VII - garantia de padrão de qualidade”.

4 “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (...) § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (...) § 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição”.

bém no próprio texto constitucional, um arranjo organizado em torno de três pilares, quais sejam, os mecanismos de financiamento, as atribuições prioritárias e o regime de colaboração.

Em relação às atribuições prioritárias, prevê o art. 211 da Constituição Federal:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Registre-se, por oportuno, que a educação básica pública, segundo a definição que lhe é conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), é composta pela educação infantil, a ser oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos; pelo ensino fundamental, com duração de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade; e pelo ensino médio, com duração mínima de três anos.

Quanto ao financiamento, o art. 212 da Constituição Federal estabelece o mecanismo básico de financiamento da educação básica pública, que se organiza a partir da vinculação constitucional de impostos a ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, assim compreendidas aquelas ações necessárias à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais. Deveras, desde de meados do século XX, Anísio Teixeira fazia menção à necessidade de criação de um instrumento eficaz de financiamento da educação, para além da mera vinculação constitucional de recursos, conforme se extrai das considerações tecidas em sua obra “A Educação e a Crise Brasileira”, cuja primeira publicação data de 1956:

As despesas da educação representam o custo da manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente. Teríamos progressos a fazer na aplicação dos recursos existentes, tanto em um campo quanto em outro. 8. Antes do mais, caberia transformar tais recursos em fundos de educação, com administração especial e autônoma. Esta providência permitiria tratar esses recursos como o patrimônio das crianças do país, a ser administrado para o seu máximo proveito e dentro de regras especiais, que tornassem difícil, senão impossível, qualquer desvio dos seus estritos objetivos educacionais.

O desenvolver desse embrião fez o estado brasileiro avançar, apenas na década de 90 e quase dez anos após a promulgação da Constitucional de 1988, em direção a uma política pública de financiamento da educação instituída a partir da criação de fundos contábeis. Nesse diapasão, surgiu, com a Emenda Constitucional n. 14, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – o Fundef. Após dez anos de vigência, com inequívoco aprimoramento na dimensão do financiamento da educação básica, o Fundef foi sucedido pelo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que passou a contar com um volume maior de recursos, sobretudo em função do aumento da complementação da União, e passou, também, a abarcar todos os segmentos da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Inicialmente previsto no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com vigência de quatorze anos, o Fundeb foi, a partir de 2020, com o advento da Emenda Constitucional n. 108, convertido em instrumento permanente de financiamento da educação básica pública e de valorização dos profissionais da educação. O Fundeb passou a constar no art. 212-A da Constituição Federal de 1988 e a ser regulamentado pela Lei 14.113 de 2020. Entre as inovações do Fundeb permanente encontram-se, além do aumento do volume de recursos, com novos critérios de distribuição, com indicadores educacionais e com um fortalecimento do regime de colaboração em função de uma ampliação das atribuições da Comissão Intergovernamental de Financiamento da Educação Básica, composta por representantes da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios. Instituída e regulamentada pela Lei 14.113 de 2020, a Comissão compete a aprovação de ponderações que direcionam a distribuição de recursos e de indicadores educacionais que integram a operacionalização do Fundeb. Muito poderia ser dito a respeito das inovações e avanços do Fundeb permanente, que, contudo, não se configura como objeto da presente análise. Prevalece, da parte de interessa a este estudo, os avanços em relação aos indicadores socioeconômicos e educacionais que, uma vez presentes na dinâmica do Fundeb, parecem possuir o potencial de conferir mais concreitude às dimensões do direito à educação previstas na Constituição Federal de 1988, sobretudo no que tange a dimensão aprendizado. Ademais, foi com o advento da Emenda Constitucional n. 108 que o estado brasileiro adquiriu um impulso maior para a regulamentação do regime de colaboração, referido no parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal desde a sua concepção original, em 1988, por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação. Ao inserir o Custo Aluno Qualidade – principal referencial endógeno para financiamento da educação básica – no art. 211 da Constituição, com previsão de regulamentação no âmbito da Lei Complementar⁵ que deverá regulamentar

5 No ordenamento jurídico brasileiro, as Leis Complementares diferem das Leis Ordinárias por exigirem o voto da maioria dos parlamentares que compõem a Câmara dos Deputados e o Senado Federal para serem aprovadas. Devem ser adotadas para regulamentar assuntos específicos, quando expressamente determinado na Constituição da

o Sistema Nacional de Educação, a Emenda Constitucional n. 108 estruturou a engrenagem necessária ao arranjo da seara operacional do direito à educação no Brasil, composta pelos pilares outrora referidos, quais sejam, o financiamento, as atribuições prioritárias e o regime de colaboração.

Decerto, apenas por ocasião do decurso do prazo conferido para revisão das balizas do novo Fundeb, previsto para o ano de 2026, será possível auferir os reais efeitos desse novo arranjo estruturante na qualidade da educação básica pública nacional, sem prescindir, evidentemente, dos impactos que, nesse *intermezzo*, foram acarretados pela pandemia da Covid-19. Inexistindo, por ora, dados bastantes para uma avaliação *ex-ante*, nesse sentido, convém retomar a indagação preambular desta análise, à luz desse contexto: como assegurar o cumprimento efetivo e eficaz da legislação educacional?

A análise específica das normas educacionais constantes do ordenamento jurídico brasileiro, em perfeito alinhamento com o discurso de Anísio Teixeira ao Congresso Nacional do Brasil no ano de 1947, revelam a existência e a prevalência, mais de cinquenta anos depois, de um hiato entre a previsão constitucional e legal das garantias do direito à educação e a sua efetiva concretização. A ausência de clareza em relação às dimensões que integram o que se compreende por direito à educação se configura, como demonstrado alhures, como um dos aspectos envolvidos nessa problemática, mas seguramente não esgota a complexidade questão. Entretanto, inequívoca se mostra a evidência de que avançar conceitualmente no que se compreende por educação e, sobretudo, por direito à educação, faz-se necessário inclusive para o enquadramento desse direito entre os direitos fundamentais ditos de segunda geração, pois, uma vez que se configura como direito necessário para legitimar os direitos de liberdade, de informação e o próprio direito ao voto, o direito à educação encontra-se intrinsecamente vinculado ao processo emancipatório dos indivíduos com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. De fato, sabe-se que:

Os direitos de segunda geração surgiram para favorecer o cidadão, possibilitando condições materiais minimamente necessárias ao exercício de uma vida digna. Além do mais, obrigam o Estado a fazer-se presente mediante prestações que venham a proteger o ser humano, outorgando a população direitos a prestações sociais estatais, mediante políticas públicas efetivas condizentes com a carência social diretamente relacionada com a assistência social, saúde, educação, trabalho, dentre outras (DELEVATTI apud MAYERLE).

Entretantes, o exercício de conceituação do próprio termo educação conduz à compreensão do direito à educação como direito fundamental de segunda geração, pois, se buscarmos a etimologia do termo “educação”, encontraremos, a partir do verbo “educar”, a sua origem latina – *educere* – que

República, a exemplo do regime de colaboração em matéria educacional, referido no art. 23, parágrafo único, da Constituição Federal de 1988.

nos revela o sentido de “tirar para fora”, ou seja, “desocultar” e “revelar” saberes. Numa acepção mais restrita, voltada ao processo de ensino e aprendizagem, alude ao conjunto de métodos próprios que visam assegurar a instrução e a formação do indivíduo. N’outro giro, uma acepção mais ampla e de base axiológica acaba por referenciar o processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. Vista sob essa última perspectiva, a educação encontra-se inserida não apenas na senda dos direitos e cidadania culturais, mas sobretudo no campo dos direitos humanos.

A esse propósito, no plano jurídico internacional, o direito à educação encontra-se inserido no Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos, com previsão expressa na própria Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que assim prevê:

Art. 26

1. *Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.*

2. *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.*

Do mesmo modo, a tutela internacional do direito à educação enquanto direito humano encontra guarida no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que assim preveem:

Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

Art. 13

1. 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.

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial

Artigo V

De conformidade com as obrigações fundamentais enunciadas no artigo 2, Os Estados Partes comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas suas formas e a garantir o direito de cada uma à igualdade perante a lei sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica, principalmente no gozo dos seguintes direitos:

- e) direitos econômicos, sociais culturais, principalmente:
- v) direito a educação e à formação profissional;

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher

Artigo 10

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres:

- a) As mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional, acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional;

Convenção sobre os Direitos da Criança

Art. 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Artigo 24

Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...).

Restando, pois, inequívoca a caracterização do direito à educação enquanto direito fundamental e humano, quer seja no ordenamento jurídico brasileiro, quer seja no plano jurídico internacional, convém que retornemos, sob pena de incorrer na exaustiva e esgotada análise em torno das normas, à questão central desta investigação: como assegurar o cumprimento efetivo e eficaz da legislação educacional?

Recentemente, em entrevista concedida à revista *Consultor Jurídico*⁶,

⁶ Entrevista disponível em: <https://www.conjur.com.br/20anos/2017-ago-10/jose-joa>

afirmou, de maneira acertada, o professor Joaquim Gomes Canotilho, que “os problemas estão nas ruas, não nos artigos da Constituição”. Por suposto, a tutela da dignidade da pessoa humana, a consolidação da democracia e a efetivação dos direitos fundamentais exigem uma postura que extravasa a sintaxe expressiva contígua da letra das normas e se insere no seio da própria sociedade. Eis a razão pela qual faz-se imprescindível o enquadramento social e jurídico do direito à educação para que se possa alcançar, a partir de uma compreensão humanista, uma visão acerca do papel da educação como parte da formação integral do sujeito. É, pois, nesse sentido que o direito à educação se configura como uma disciplina intrinsecamente multidisciplinar. Para se falar em direito à educação é necessário que se fale, portanto, sobre direito e educação. Nesse ponto, uma miríade de questões parece acompanhar a complexidade dessa problemática. Uma delas, cuja relevância, sobretudo se considerarmos o paradigma constitucional do direito à educação no estado brasileiro, parece relacionar-se ao papel do Poder Judiciário. Nesse particular, Almeida (2011) faz menção à “hidrólise” judicial de políticas públicas, como uma “uma corrente de inaptidão ou falta de vocação ordinária dos juízes de julgar demandas dessa natureza, de cunho técnico-político”. Não se trata, pois, de questionar a competência do Poder Judiciário no sentido técnico-jurídico do termo, senão a própria capacidade dos julgadores de compreender os fatos. Ou, de modo mais condizente com o aprofundamento que a problemática merece, de compreender humanamente os fatos, o que significa compreender os fatos em sua perspectiva humanista e multidisciplinar. Mais uma vez, cabe fazer menção à máxima de Canotilho: “os problemas estão nas ruas, não nos artigos da Constituição”. Nesse ponto, assevera Almeida (2011: p. 110):

Gerir políticas públicas demanda noções administrativas e técnicas, cada área com suas particularidades; os juízes são preparados para interpretar textos normativos e decidir com base em regras jurídicas, mediante subsunção do fato à norma, mas faltar-lhes-ia aptidão para administrar, planejar, elaborar diretrizes orçamentárias e administrativas. Mesmo na área dos próprios direitos sociais, é preponderante o critério técnico que normalmente é carente a um profissional jurídico, isto é, os juízes não entendem de matérias pertinentes à área da saúde, da educação, da geração de renda e fomento ao trabalho. Outorgar-lhes competência para decidir matérias dessa natureza contribuiria para um “fuzzysmo” de todo indesejável.

No que alcança o papel a ser exercido pelo Poder Executivo, esse sim detentor, em tese, das noções administrativas e técnicas particularidades do setor educacional, a problemática parece adquirir uma maior amplitude quando se verifica que o direito à educação sofre constante influência de fatores tanto endógenos quanto exógenos. Em um sentido amplo, pode-se afirmar que o processo educativo começa com o nascimento e perdura até o momen-

quim-canotilho-problemas-estao-nas-ruas-nao.

to da morte, sendo, pois, inafastável a importância do papel da família e da própria sociedade no processo formativo dos indivíduos, para além da educação escolar. Estudos que correlacionam o *background* familiar com o desempenho escolar evidenciam que alunos com histórico de reprovações e filhos de pais que nunca frequentaram a escola tendem a apresentar um pior desempenho escolar. N'outro giro, evidenciam, ainda, a influência da violência sobre a proficiência dos alunos em período de alfabetização⁷. Outro fator de inegável impacto no desempenho escolar decorre diretamente das desigualdades sociais que comprometem o processo formativo e educativo. Não por acaso, a Constituição Federal Brasileira atribui à União a missão de, por meio de sua função redistributiva e supletiva, promover a redução das desigualdades educacionais existentes, de modo condizente com um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Todavia, é preciso compreender que “os problemas estão nas ruas, não na Constituição”, e no decorrer e comenos do hiato que separa a texto constitucional de sua efetiva aplicação encontram-se, também, os problemas da gestão educacional, internos e portanto endógenos em relação aos sistemas de ensino, já que a gestão eficiente é essencial para que os recursos vinculados ao financiamento da educação básica possam ser corretamente aplicados e contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade educacional.

Ao fim e ao cabo, ações e medidas no âmbito político e administrativo afiguram-se necessárias para que o direito à educação se estenda para além da letra da norma para alcançar a sua dimensão concreta e demasiado humana. É elementar, nesse sentido, a compreensão de que o direito à educação se relaciona diretamente com o processo de formação e emancipação dos indivíduos, sendo um pressuposto básico para o exercício de todos os demais direitos sociais e políticos. De mais a mais, afirma Anísio Teixeira (1984) que “as funções do estado democrático pressupõem a educação”, pois a educação não é consequência da democracia, “mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência”. Por fim, se é verdade que os instrumentos de verificação do direito à educação são construídos a partir do modo como esse direito é definido, urge compreender que a Educação é o maior empreendimento humano já tentado pelo Estado para garantia dignidade da pessoa humana. É, pois, por esse motivo, que o enquadramento social e jurídico do direito à educação dentro de uma compreensão humanista deve ocupar um papel central nas reflexões que perpassam a correlação entre o Direito e a Educação, sobretudo quando o que se pretende é avançar na consolidação da educação como um direito. À luz desse pressuposto, a aproximação entre a ciência jurídica e o lastro social e humano do qual ela não pode ser dissociada

7 Sobre esse ponto, recomenda-se a leitura do artigo “*Background* familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica”, desenvolvido por pesquisadores do *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA*. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1673/1270>.

é fundamental para que o direito à educação se aproxime de seu propósito último, qual seja, contribuir para o processo emancipatório dos indivíduos, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referências

ALMEIDA, Luiz Antônio Freitas. **Direitos Fundamentais Sociais e sua aplicação Pelo Judiciário: hidrólise judicial de políticas públicas ou tutela efetiva?** In: Revista Direitos Fundamentais e Justiça n° 14. Jan/Mar: 2011. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/397/367>.

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

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 7. ed., Coimbra: Almedina, 2003.

_____. José Joaquim Gomes. **“Metodologia fuzzy” e “camaleões normativos” na problemática actual dos direitos económicos, sociais e culturais**. In: Estudos sobre

direitos fundamentais, 2. ed., Coimbra: Coimbra, 2008, p. 97-113.

_____. José Joaquim Gomes. **O círculo e a linha**. In: Estudos sobre direitos fundamentais, 2. ed., Coimbra: Coimbra, 2008, p. 7-34.

_____. José Joaquim Gomes. **O Direito Constitucional como Ciência de Direcção: o núcleo essencial de prestações sociais ou a localização incerta da socialidade (Contributo para a reabilitação da força normativa da “constituição social”)**. Revista de Doutrina TRF4. Fevereiro de 2008. Disponível em: https://revistadoutrina.trf4.jus.br/index.htm?https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao022/Jose_Canotilho.htm

_____. José Joaquim Gomes. **O tom e o dom na teoria jurídico-constitucional dos direitos fundamentais**. In: Estudos sobre direitos fundamentais, 2. ed., Coimbra:

Coimbra, 2008, p. 115-136.

_____. José Joaquim Gomes. **Tomemos a sério os direitos económicos, sociais e culturais**. In: Estudos sobre direitos fundamentais, 2. ed., Coimbra: Coimbra, 2008, p. 35-68.

MAYERLE Daniel; STEFFEN Pablo Franciano. **Aplicação do direito funda-**

mental e humano à educação: um paradigma universal. In. Estudo sobre Direitos Fundamentais no Constitucionalismo contemporâneo (Org. Souza, Maria Cláudia da Silva Antunes; Padilha, Rafael; Abreu, Pedro Manoel). 1 Ed. - Florianópolis, SC: Empório do Direito, 2016.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (Org.) **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/Bib-DigitalLivros/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf.

SOARES, José Francisco; CASTILHO, Erica Rodrigues; ERNICA, Maurício. **Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) – definições e medidas – Nota Técnica.** Fundação Tide Setubal, 2019. Disponível em: <https://portalidea.org.br/uploads/idea-nota-t%C3%A9cnica.pdf>.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aginaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. In. Revista Brasileira e Estudos de População, v.38, 1-21. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJDwjQZ-Q/?lang=pt&format=pdf>.

SOUZA, Wallace Patrick Santos de Farias; OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; ANNEGUES, Ana Cláudia. **Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica.** In. Revista pesquisa e planejamento econômico – PPE. Vol. 48. n. 2. Agosto de 2018. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1673/1270>.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** Companhia Editorial Nacional: São Paulo, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia.** In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.65, n.151, set./dez.,1984.

CONTEXTOS E CONTEÚDOS DISCURSIVOS DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA UNESCO DE 1990-1996: REFLEXÕES SOBRE AS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA O SÉCULO XXI

Prof^a Dr^a Elisabete Cruvello

Universidade Federal Fluminense (UFF). Departamento de Sociologia e Metodologia
em Ciências Sociais (GSO)

Resumo:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa acerca dos contextos e conteúdos discursivos de quatro Conferências organizadas pela Oficina Internacional de Educação (OIE) da UNESCO realizadas de 1990 a 1996, buscando refletir sobre as representações das recomendações aprovadas para o debate no Século XXI. Essas Conferências configuram-se como espaço de relações de poder entre países membros, bem como de debates para as políticas da Educação e Direitos Humanos, envolvendo a pauta da interculturalidade. As Conferências escolhidas são: Educação para Todos (1990); Educação para o Desenvolvimento Cultural (1992); Educação para o Desenvolvimento Internacional (1994) e Formação de Professores para um Mundo em Mudança (1996). As questões norteadoras constituem: Como o contexto internacional impacta a formação da agenda e as deliberações dessas Conferências? Como as recomendações aprovadas captam os significados das interfaces entre Direitos Humanos e Educação?

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Conferências internacionais de educação; UNESCO.

Introdução

A Década de 1990 configura-se como emblemática no sentido de possibilitar a sistematização de uma série de cúpulas fomentadas pelas Nações Unidas (ONU) e seu sistema de Organizações Internacionais, consolidando a denominada Agenda Social da ONU, que segundo Lindgren Alves “a expressão é nova conformada já no período pós-Guerra Fria, e, designa fundamentalmente o esforço normativo nos diversos campos da esfera social realizado

pelo conjunto de grandes conferências da década de 90”. (p. 3) É importante frisar que, a partir de 1968, com a Conferência de Direitos Humanos realizada em Teerã, ocorreu um conjunto de fóruns acerca de questões públicas mundiais naquela ocasião, com as temáticas: Meio Ambiente (1972); População e Desenvolvimento (1974); Mulher (1975); Assentamentos Humanos (1976); O Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (1978). Esses debates ocorreram em um cenário de bipolaridade entre Estados Unidos e União Soviética, caracterizado pela “*Détente*” ou distensão, produzindo várias negociações entre essas duas potências para limitações das armas nucleares.

Por outro lado, um dos marcos da década de 1990 trata-se do declínio da bipolaridade, originando um ambiente de ampliação do multilateralismo preconizado pela ONU e suas instituições, como também, potencializando a intitulada “Agenda Social”, com as Conferências: Educação para Todos (1990); Criança (1990); Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Direitos Humanos (1993); As famílias (1994); Necessidades Especiais (1994); População e Desenvolvimento (1994); Desenvolvimento Social (1995); Mulher (1995); Habitação e Cidades (1996); Alimentação (1996); Milênio (2000).

O cerne da “Agenda Social” sublinha o reconhecimento e a reafirmação dos Direitos Humanos como um valor e um tema global, que atravessa a humanidade, sendo essencial discutir a interrelação dos Direitos Humanos com a democracia, desenvolvimento social, sistema de proteção social e educação. Este artigo procura refletir acerca das recomendações pactuadas em quatro cúpulas organizadas pela Oficina Internacional de Educação (OIE) da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), a saber: Conferência Internacional de Educação – CIE - 42ª (1990); CIE - 43ª (1992); CIE - 44ª (1994) e CIE - 45ª (1996).

Metodologicamente, o presente artigo toma como fundamentação teórica analistas dos campos das Relações Internacionais (Lindgren Alves e Senarclens) e da Política Pública (Cruvello, Secchi, Meny e Thoening), bem como analisa o Informe Final de cada CIE selecionada, a fim de problematizar duas indagações articuladas: Como o contexto internacional impacta a formação da agenda e as deliberações dessas Conferências? Como as recomendações aprovadas captam os significados das interfaces entre Direitos Humanos e Educação? Vale dizer que essas indagações estruturam os dois tópicos propostos no artigo, e, as considerações finais tecem comentários para a pergunta: Que reflexões essas recomendações servem para o debate no século XXI?

As interfaces entre a formação da agenda e o contexto internacional da década de 1990

A respeito da formação da agenda para a CIE, cabe explicar que implica na incorporação de certos temas e questões, bem como na definição de como serão considerados. Segundo Meny y Thoening, “el acceso a la agenda no es

libre o neutro. El control de este acceso provee un recurso político decisivo a quien lo detenta. Se van aparecer verdadeiros guardianes de la agenda” (1992, p. 115) No sentido apontado pelos analistas, a Assembleia da UNESCO é a guardiã da convocatória para uma CIE, podendo encontrar uma sutil tensão retratada por Meny y Thoening: “Lo que caracteriza la agenda es el grado de consenso, o al contrario, de conflito que suscita el problema considerado. Casi siempre, el consenso no es total o unánime, y el conflito no es general o irreductible”. (1992, p. 115),

A partir da análise dos documentos das CIEs, observou-se uma adesão dos países participantes da UNESCO, uma vez que as temáticas abordadas nessas cúpulas revelam problemáticas educativas de extensão pública para diversos países. Nessa linha, Secchi concebe problema público, afirmando: “para um problema ser considerado público este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas. Em síntese, um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram um problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade”. (2010, p. 8)

Basicamente as convocatórias das CIEs foram:

ANO	CIE	CONVOCATORIAS APROVADAS
1990	42 ^a	- A EDUCAÇÃO PARA TODOS: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS RENOVADAS PARA A DÉCADA DE 1990; - A LUTA CONTRA O ANALFABETISMO MEDIANTE UMA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E UNIVERSAL; - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ASPECTOS OPERACIONAIS BASEADOS NA PARTICIPAÇÃO ATIVA DO EDUCANDO.
1992	43 ^a	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL.
1994	44 ^a	BALANÇO E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O ENTENDIMENTO INTERNACIONAL.
1996	45 ^a	FORTALECIMENTO DA FUNÇÃO DO PESSOAL DOCENTE NO MUNDO EM MUDANÇA.

Quadro elaborado pela autora

Assim também, a formação da agenda para uma reunião intergovernamental procura captar os impasses internacionais e as questões públicas, decorrentes do contexto histórico na ocasião, realizando um papel de mediação político e técnico, como se apreende nessa fala:¹

Lo que hace un Organismo Internacional es recoger insumos, aportes, ideas, sugerencias, de los Estados Miembros y ofrecer espacios o escenarios como son las Conferencias, para que esta sistematización que hacen sus equipos técnicos pueda ser asumida como patrimonio por todos los Ministros de los Estados Miembros y ponerla nuevamente a disposición de ellos. (1998, p. 72)

1 Esse depoimento integra minha dissertação de Mestrado, defendida na FLACSO-Argentina, tratando da temática das CIEs no contexto da década de 1990 para o debate das políticas educativas.

Neste sentido, torna-se imprescindível reconstruir os principais eventos econômicos, políticos e educacionais do contexto internacional da década de 1990, que colocaram as temáticas da agenda para as CIEs de 1990 a 1996, descritos à continuação:

- ✓ Consolidação dos processos neoliberais e de ajuste estrutural pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI);
- ✓ Acentuação da globalização econômica e política, fazendo do capitalismo um sistema hegemônico;
- ✓ Reunificação da Alemanha, simbolizada pela queda do Muro de Berlim;
- ✓ Expansão dos processos de descolonização;
- ✓ Dissolução do bloco socialista;
- ✓ Ocorrência de diversos conflitos étnicos decorrentes do processo de erupção do ideário socialista;
- ✓ Defesa da democracia liberal como paradigma para esses países;
- ✓ Geração de um clima propício ao multilateralismo da ONU e de seu sistema;
- ✓ Propagação da denominada “Agenda Social da ONU a partir das Conferências de 1990 mencionadas², em torno de um processo de mediação global;
- ✓ Implementação de novos modelos de cultura organizacional;
- ✓ Revalorização do papel da educação pela teoria econômica, defendendo o conhecimento como fator chave para o crescimento econômico.

Buscando refletir sobre a primeira indagação norteadora do artigo - Como o contexto internacional impacta a formação da agenda e as deliberações dessas Conferências? – propõe-se uma análise a partir de dois eixos. O primeiro aborda os problemas considerados públicos, recorrentes no cotidiano escolar, a saber: 42ª CIE – “Educação para Todos”, “Luta contra o analfabetismo” e “Educação de Jovens e Adultos” – e 45ª CIE – “Fortalecimento da Função do Pessoal Docente em um mundo em mudança”. Em 1990, a 42ª CIE buscou ampliar o debate resultado da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, valorizando o papel da educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, como também para o conhecimento inovador no mundo capitalista. A 45ª CIE, de 1996, reafirma as recomendações pactuadas em 1966, em uma parceria entre a UNESCO e a OIT (Oficina Internacional do Trabalho), demonstrando a complexidade e a amplitude das deliberações aprovadas nas reuniões para implementação nos contextos nacionais.

Por outro lado, os temas das CIEs de 1992 – “Contribuição da educação

2 Citadas na Introdução deste artigo.

para a cultura” (43^a), e, de 1994 – “O papel da educação para o entendimento internacional” (44^a) constituem problemáticas contundentes decorrentes do processo de globalização excludente, a saber: guerra, conflitos étnicos, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo, violação dos direitos humanos, discriminação religiosa e cultural, intensificação do terrorismo e temáticas afins.

Foi possível conferir, na minha dissertação de mestrado sobre as CIEs de 1990 a 1996, que “(...) a convocatória da Conferência Internacional de 94 inscreve-se na mesma perspectiva da Conferência de 92: Como a educação pode servir como um instrumento para a construção e transmissão da paz, da democracia e dos direitos humanos”? (CRUVELLO, 1998, p. 97) Vale lembrar que a Agenda Social da ONU alimenta as convocatórias das CIEs de 1992 e 1994, especialmente, como resultado das discussões produzidas na Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, em 1993. Na percepção de Lindgren Alves,

Se a Rio-92 foi a mais complexa, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena em 1993, foi a mais difícil. Enquanto no Rio de Janeiro se discutiram as condições materiais para a sobrevivência da humanidade, em Viena, se disputaram os valores que poderão determinar, no futuro, o sentido da condição humana. E, se por tratar de valores, o que se testemunhou naquela ocasião, mais do que um conflito no sentido Norte-Sul, foi sobretudo o entrelaçamento de culturas. (...) As divergências eram de toda ordem, estabelecendo oposições entre ocidentais versus orientais, desenvolvidos versus subdesenvolvidos, liberais versus autoritários, individualistas versus coletivistas, capitalistas versus socialistas. (p. 9)

Articulada às problemáticas dos Direitos Humanos e da Cultura, conforma-se a lenta valorização da Educação em Direitos Humanos e da Interculturalidade, fruto da exclusão gerada na globalização econômica entre as nações. É pertinente esclarecer que a globalização se refere ao processo de alargamento mundial das relações sociais, engendrando uma expansão das desigualdades e contradições sociais entre classes, povos e estados, bem como um movimento que engloba duas dimensões: o acirramento da exclusão social, e, a construção de consensos para delinear as reformas. No que tange ao processo de construção de consensos no contexto de globalização dos mercados, cabe sublinhar:

1º) La tendencia hacia una globalización creciente genera que los Estados colaboren y traten de modo conjunto cuestiones y temas de agenda sobre los cuales en otro período ellos trataban separadamente.

2º) El análisis conjunto realizado en los foros mundiales produce que intereses semejantes sean compartidos, lo que posibilita la construcción de consensos y lineamientos comunes de acción para las políticas. (CRUVELLO, 1998, p. 23)

As interfaces entre a agenda temática das CIEs e as problemáticas advindas do contexto internacional interpretadas pela OIE-UNESCO permitem dizer que o processo de construção da agenda foi condicionado pelas mudanças no cenário mundial, especialmente, acerca das consequências e das mudanças engendradas pela globalização. Dessa forma, ocorre uma interpenetração de problemas globais nos âmbitos local, nacional, e, regional, tornando-se complexo identificar a origem da questão pública: é local, nacional, regional, ou, mundial? Essa discussão é o foco do próximo tópico acerca da agenda da Educação, dos Direitos Humanos e da Interculturalidade.

As recomendações nas CIEs: a agenda dos Direitos Humanos e da Educação

No campo das Relações Internacionais, uma recomendação expressa um conjunto de orientações aprovadas no espaço de uma reunião de cúpula, visando pautar o processo de negociação dos acordos no contexto de um dado país membro da Organização Internacional. Portanto, uma primeira acepção compreende que uma recomendação significa uma pressão ética integrando valores e estratégias para solucionar uma questão pública. Uma segunda acepção acerca do sentido de uma recomendação aponta para o processo de construção de consensos, ou, os dissensos suscitados em uma dada reunião.

Neste segundo sentido, é relevante manifestar o tom messiânico³ que, por vezes, carrega uma série de recomendações aprovadas nas CIEs, em virtude de indicar propostas para as distintas realidades educativas dos países membros da UNESCO. Percebe-se a dimensão generalizante das recomendações pactuadas, indagando se uma recomendação de caráter universal terá legitimidade para um contexto local. A partir da leitura dos informes finais das CIEs de 1990 a 1996, identifica-se as tensões entre o global e o local; o universal e o particular; a diversidade e a unidade, uma vez que o espaço de uma conferência traduz relações de poder entre diferentes atores. A esse respeito, Pierre de Senarclens ressalta que:

A utopia unesquiana apresenta outra contradição fundamental: como conciliar a liberdade de cultura com as exigências e os interesses do poder político. (...) Nesse caso, porém, existia uma antinomia fundamental entre as finalidades muito gerais da nova organização em matéria de cultura e de ética e a sua natureza essencialmente política. (1990, p. 428)

3 Michel Löwy concebe messianismo como um processo dialético entre duas tendências distintas: utopia e restauração. Por um lado, utopia denota processos revolucionários, inovadores e ideais, e, por outro, restauração preconiza o retorno ao estado de estabilidade anterior. A dialética entre essas duas tendências manifesta-se nos debates, nas recomendações pactuadas e nas posições dos distintos representantes nas CIEs em foco. IN: CRUVELLO, Elisabete. Cultura de bem-estar social e Messianismo. Tese de Doutorado em Política Social na UFF, 2015.

As CIEs conformam um espaço de articulação internacional de relações de poder e de debate sobre as orientações para as políticas educativas de natureza contraditória, que se manifesta como: Por um lado, seu espaço procura instigar o debate sobre os temas e as questões públicas relevantes em um dado contexto histórico, buscando construir valores e pautas comuns para os países. Por outro, a construção universalizante de linhas para a política educativa surte pouco efeito para a problematização no contexto nacional, regional e local.

Levando em conta os relatórios finais das CIEs de 1990 a 1994, é possível conferir que as recomendações aprovadas captam os significados das interfaces entre Direitos Humanos e Educação, descritos a continuação:

- ✓ Defesa da educação para todos como um direito humano universal, especialmente para as mulheres, crianças e imigrantes;
- ✓ Defesa do acesso e da garantia da alfabetização para todos;
- ✓ Ressignificação da qualidade da educação – dos movimentos sociais para ótica neoliberal (qualificação do docente para um mundo em mudança, sugerindo intenso investimento na formação docente, muito embora o salário esteja totalmente defasado no Século XXI, no contexto brasileiro);
- ✓ Fomento ao respeito, ao diálogo, às diferenças culturais e à empatia;
- ✓ Desenvolvimento de uma cultura de paz e democrática.
- ✓ Consolidação do debate sobre Educação e Direitos Humanos, no sentido de que a educação é um direito, bem como uma alternativa crítica para se conseguir a cidadania social e a implementação real dos Direitos Humanos.

A valorização dos Direitos Humanos em cada CIE, bem como sua articulação com a Educação Intercultural pode ser demonstrada pela análise de conteúdo do Informe Final de cada CIE. Na 42ª CIE sobre “Educação para Todos”, realizada em 1990, a educação é vista como “un derecho fundamental del que dependen el bienestar personal, social y económico y el desarrollo cultural de todos os niños, adolescentes y adultos”. (1990, p. 34). Outra passagem elucidativa do Informe Final revela o caráter messiânico da educação: “Persuadida de que el fomento de la educación para todos es decisivo para luchar contra la pobreza, la malnutrición, la enfermedad, la marginación socioeconómica y la droga” (1990, p. 33) Continuando, a identidade cultural é captada nesse trecho intitulado “principios, conceptos y objetivos” acerca da extensão da alfabetização e da educação fundamental:

El dominio de la lectura, la escritura y el cálculo constituyen el núcleo de la acción de educación o formación cuyos fundamentos éticos reposan en el despertar de la conciencia, el juicio, la noción de identidad cultural y el desarrollo de las facultades críticas. Entendidos em

esta perspectiva, los programas de alfabetización abarcan no sólo el aprendizaje básico (lectura, escritura y cálculo), sino también la comprensión del mundo y la aptitud para intervenir en su transformación, con miras a una mayor justicia y equidad. (1990, p. 35)

Não obstante, verificar o tom messiânico da recomendação citada, é visível a defesa de uma educação democrática e crítica, voltada para reduzir as mazelas do processo de globalização econômica. Outra ênfase da proposta das recomendações diz respeito aos grupos excluídos do processo educacional, referindo-se à Educação de Jovens e Adultos, como também, envolvendo as crianças que abandonam a escola, a retenção e a repetência.

Em 1992, a 43ª CIE apresenta as seguintes recomendações que ilustram com maior precisão as aproximações entre Direitos Humanos e Educação. A introdução aponta um pequeno trecho que situa a relação entre a convocatória da CIE e o cenário internacional, salientando a relevância dessa reunião:

Puso de relieve que desde la celebración de la reunión anterior, el panorama político mundial había cambiado irreversiblemente: se orientaba hacia la paz, la desaceleración de la carrera armamentista y la prevención de la catástrofe nuclear, todo lo cual permitía esperar que se estableciera un orden mundial más justo, equitativo, humano y racional. Sin embargo, también observo que a raíz del proceso de democratización se habían desencadenado fuerzas de violencia, conflictos étnicos y la intolerancia religiosa. Dada esta situación, cada vez se tornaba más necesario recurrir a la educación y a la cultura como medios para transmitir el mensaje de la coexistencia multicultural cimentada en la unidad social y religiosa de la humanidad. (1992, p. 5)

Outras expressões aparecem de modo recorrente no Informe Final dessa CIE, como por exemplo: diálogo intercultural; diálogo entre diferentes culturas; reconhecimento das identidades culturais; diversidade cultural; conflito cultural; desenvolvimento cultural. Esse pequeno extrato da recomendação define educação intercultural: “destinada a todos los alumnos y ciudadanos, esta educación está destinada a promover el respeto de la diversidad cultural, así como la comprensión y el enriquecimiento mutuos.” (1992, p. 24) Assim também, aparece a tônica da educação inclusiva, acolhendo os grupos portadores de necessidades especiais objetivando acessar à escola e à cultura.

Existe uma interconexão entre as recomendações aprovadas na 44ª CIE e na 43ª reunião, ressaltados no texto acerca das finalidades de “Educação para a paz, os Direitos Humanos e a Democracia”: “el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente.” (1994, p. 26) Ampliando essa definição, o trecho na sequência revela:

La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar

los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. (...) La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. (...) La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el medio ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sostenible. (1994, p. 27)

É notório apreender o tom messiânico nas finalidades da Educação e da Interculturalidade, traduzindo uma retórica, porque a operacionalização dessas finalidades configura-se bastante complexa, levando em conta as múltiplas realidades⁴ dos países participantes da UNESCO. Além disso, a 45ª CIE, de 1996, trata da necessidade da valorização da carreira docente, como também, da busca de investimento financeiro e educacional para que a docência seja reconhecida de modo digno. Foi possível captar os vínculos entre as recomendações pactuadas, destacando-se a partir da interseção entre utopia, reconhecimento de valores globais para a humanidade, e, por outro lado, a retórica do discurso universalizante, que desconsidera os casos peculiares e locais. A título de ilustração, esse trecho extraído da 42ª CIE mostra a denotação da educação intercultural e a docência: “La formación del personal en todos los niveles del sistema educativo – docentes, planificadores, administradores, formadores de docentes – debe comprender a educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.” (1994, p. 30)

A 45ª CIE discutiu a formação do docente para um mundo em mudança, ficando explícito o caráter reiterativo das recomendações aprovadas na Conferência da UNESCO e da OIT em 1966, quando se detalhou a premência da alocação de recursos financeiros para a capacitação permanente dos docentes. Neste sentido, o encontro de 1966 traça um projeto claro para nortear a docência em termos de preparação, salário e sistematização da proteção social proporcionada pelo Estado para esse grupo.

Em suma, é possível aferir que as CIEs de 1990 a 1996 conformam o reconhecimento do direito à educação, à inclusão, ao diálogo intercultural, ao modelo de educação crítica e democrática e à dignidade humana, valores que reforçam a condição e a dignidade humana.

4 Múltiplas realidades abrangendo dimensões econômica, política, educacional, cultural, tecnológica, etc.

Considerações finais

A motivação para resgatar uma pesquisa produzida no contexto da década de 1990, vivendo o Século XXI, trinta anos depois, ocorre porque a travessia para o milênio despontava como uma alternativa utópica de um mundo com maior justiça social e dignidade. No entanto, o cenário econômico e político a partir de 2016 indica paulatinamente um retrocesso na agenda da Educação, dos Direitos Humanos e da Interculturalidade na política governamental. É conveniente lembrar que a Educação em Direitos Humanos que estava embrionária nas CIEs examinadas, ganhou expressão na ONU na segunda metade de 1990, bem como se tornou uma política de estado nos governos do PSDB e do PT de 1994 a 2016. Da mesma forma, constata-se um esvaziamento do papel da ONU como Organização Internacional de cunho universal como difusora de uma cultura de valorização dos Direitos Humanos, da Educação e da Agenda Social.

Em virtude da acirrada desigualdade social, da intensa globalização econômica, da complexa pauta das mudanças climáticas e do retorno do Estado de Exceção, urge defender a Educação e os Direitos Humanos como política educativa, concebendo que sua afirmação passa pela necessidade de uma resignificação desses direitos em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são fundamentais. Então, as CIEs de 1990 a 1996 indicam ricas pistas para se examinar as contradições no Século XXI no que tange as interfaces entre Direitos Humanos e Educação.

Referências

ALVES, José Lindgren. **A Agenda Social da ONU contra a desrazão “Pós-Moderna”**. http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/30/rbcs30_08pdf.

CRUVELLO, Elisabete. **El rol de las Conferencias Internacionales de Educación de la OIE-UNESCO y las políticas educativas en los años 90**. Buenos Aires: FLACSO, Maestría em Ciências Sociais com Orientación em Educación. Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones, 1998.

_____. **Cultura de bem-estar social e Messianismo: As Conferências da ONU e o CBCISS (1968-1978)**. Niterói: UFF, Tese de Doutorado em Política Social, 2015.

MENY, Ives y Thoening, Jean-Claude. **Las Políticas Públicas**. Barcelona: Editorial Ariel, 1992.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**. Conceitos, Esquemas de Análise, Casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SENARCLENS, Pierre. A crise da universalidade: o caso da UNESCO. IN: BRAILLARD, Phillipe (Org.). **Teoria das Relações Internacionais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

UNESCO-OIE. **Informe Final de la Conferencia Internacional de Educación – 42ª Reunión**. Ginebra. 2-8 de septiembre de 1990.

_____. **Informe Final de la Conferencia Internacional de Educación – 43ª Reunión.** Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.

_____. **Informe Final de la Conferencia Internacional de Educación – 44ª Reunión.** Ginebra, 3-8 de octubre de 1994.

_____. **Informe Final de la Conferencia Internacional de Educación – 45ª Reunión.** Ginebra, 30 de septiembre – 5 de octubre de 1996.

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL PARA A GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS: UMA REFLEXÃO ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS CONTRA O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E O MODELO EDUCATIVO TECNICISTA

Nicolle Lima Nogueira

Graduanda de Letras pela Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia,
Letras e Ciências Humana. Associada ao Instituto Viva Direitos e ao Instituto
Nacional de Pesquisa e Promoção em Direitos Humanos

Resumo:

Este artigo almeja relacionar o conceito de educação libertadora de Paulo Freire e Bell Hooks como forma de repensar o atual modelo educativo e suas referências sob um viés decolonial. Além de refletir o projeto escola sem partido, castrador da liberdade dentro da sala de aula e reprodutor de práticas educativas excludentes e acríticas. Dessa forma, tolher a formação educativa ampla no sentido plural, cultural, técnico e político é uma forma de desumanizar a educação e negar Direitos Humanos. A educação decolonial é subversiva visto que os grupos oprimidos passam a questionar a realidade elaborada e dominada para favorecer um grupo dominante. Ambos os pensadores vão convergir suas ideias contra a mecanização da educação que mantém e regula as hierarquias sociais vigentes e sufoca qualquer movimento político ou ideias contrárias ao modelo hegemônico. Dessa forma, resistir a pedagogias padronizadoras e autoritárias é um ato humanitário e contra profundas marcas estruturais da colonização.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Decolonização; Escola sem partido.

Introdução

Este trabalho analisará o conceito de educação libertadora de Paulo Freire e Bell Hooks como forma de repensar o atual modelo educativo e suas referências sob um viés decolonial. Não obstante, os projetos de educação que estão em curso no Brasil, por exemplo, o projeto escola sem partido, ne-

gam direitos humanos uma vez que, tentam castrar a liberdade dentro da sala de aula e focar em uma educação conteudista, que sufoca a atuação docente-discente impedindo que o aluno tenha uma relação legítima com o conhecimento. Dessa forma, tolher a formação educativa ampla no sentido plural, cultural, técnico e político é uma forma de desumanizar a educação e negar Direitos Humanos, uma vez que o acesso à uma educação de qualidade segundo Paulo Freire é a alavanca para transformação social e a garantia para a formação de pessoas que possam exercer sua cidadania.

Tal desconstrução é capaz de conscientizar os grupos oprimidos, uma vez que as práticas educativas vigentes elaboradas por grupos opressores, a elite dominante, rege um sistema educacional em favor de manter privilégios próprios e não ao todo. Partindo desse princípio, bell hooks mostra como a educação é um meio fundamental de emancipação política quando feita de forma crítica, isto é, libertadora. Ambos os pensadores vão convergir suas ideias contra uma mecanização da educação que mantém e regula as hierarquias sociais vigentes e sufoca qualquer movimento político ou representatividade contrárias ao modelo hegemônico.

Diante disso, a análise do estudo será realizada pela crítica ao movimento político escola sem partido e seus projetos, além da análise bibliográfica direcionada à bell hooks e Paulo Freire que visam à população práticas educativas libertadoras, através de letramentos críticos e o questionamento das referências da base curricular nacional que são extremamente voltadas para políticas e epistemológicas do global norte, excludentes do pensamento crítico, outras visões de mundo, culturas e minorias. Sendo assim, dado ao momento de instabilidade política e econômica que vem sendo vivido no país, não obstante, o pilar mais afetado foi a educação, logo, o objetivo desta pesquisa é refletir um novo modelo educacional decolonial que possa realizar essa transformação social de baixo para cima.

Uma breve história da educação brasileira

A educação brasileira tem suas origens a partir das primeiras interações entre portugueses nativos do continente. A partir da concepção europeia sobre aquisição de conhecimento e educação foi imposto uma educação jesuítica sobre os povos que viviam nas terras recém “descobertas” pelos portugueses. Na Europa, a educação era algo exclusivo à corte e clero, no entanto, a educação acessível à população era radicalmente voltada aos assuntos religiosos. Nas terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, haviam milhões de habitantes com hábitos, culturas, etnias e línguas diferentes (corpos linguísticos distintos). Porém, no decorrer da colonização a identidade desses milhões de indivíduos passou a se resumir à identidade “índio”, tal como as imensas variedades linguísticas foram reduzidas a tupi e nheengatu. A forma de aquisição de conhecimento advindo principalmente da tradição oral foi comumente dizimada e desvalorizada em detrimento da escrita. Esse extermínio se deu de

duas maneiras: mortes advindas de combates físicos, conflitos e doenças e a outra morte cultural. Esta última foi causada pela sobreposição dos conhecimentos e valores europeus sobre os de indígenas. E a educação jesuítica foi o carro chefe desse movimento de apagamento étnico cultural, enquanto portugueses que moravam no Brasil tinham acesso à conhecimentos religiosos, filosóficos (principalmente com base na filosofia escolástica), artísticos vindos da metrópole europeia, às minorias como indígenas e posteriormente africanos escravizados eram designados ao ensino religioso catequizador.

O estabelecimento de pautas de conversação ou, no caso da história do ensino, o pluralismo conceitual em políticas pedagógicas públicas tornam-se tarefas de execução penosa (para dizer o mínimo) quando está suposta uma Verdade única – e um povo eleito para guardá-la ou, o que é mais grave, expandi-la. (História intelectual e história da educação (NEVES, Luiz Felipe Baêta, p. 342)

Neste trecho o autor reitera a opressão vivida pelas minorias no Brasil que ideologicamente era justificável em nome de uma interpretação religiosa. O colonizador veio para impor e salvar a alma dos não civilizados, partindo do pressuposto que sua cultura era superior em religião, valores culturais, estrutura e organização social. Em nome Deus foi organizado o plano de massacre cultural à negros e indígenas através da educação, o projeto “Companhia de Jesus” com apoio do Governo de Portugal através dos séculos invadiu e cristianizou os lares brasileiros.

Este regime educativo durou até o despontar do movimento iluminista pela Europa. A partir disso, a presença da Igreja passou a ser questionada nos âmbitos sociais e principalmente econômicos. O novo líder da metrópole portuguesa Marquês de Pombal implantou as reformas pombalinas. Houve a expulsão dos Jesuítas da colônia e a primeira implementação de um ensino público e Estado laico (no âmbito político), no entanto, entre a população a laicização estava longe de acontecer.

Na teoria tudo parecia justo e possível dado a um momento histórico de valorização ao conhecimento científico e lógico. Contudo, o governo pombalino tomou poucas medidas para que ensino público na constituição fosse de acesso à todos. Poucas unidades educativas foram construídas ao povo, e o número de professores era tão escasso quanto; não havia cursos ou formação para docentes, espaço ocupado antes por religiosos, cujo ofício cabia à educação. Portanto, naquele momento professores eram estrangeiros, pessoas com indicação de indivíduos importantes e principalmente de bispos.

Anos depois, com a vinda da família real e capitalização do mundo (com pioneirismo da Inglaterra no continente europeu), o Brasil sofreu diversas mudanças e desenvolvimentos explosivos para uma terra em posição de colônia. Uma dessas mudanças marcantes foi a criação de uma imprensa e as primeiras bibliotecas. Boa parte desse desenvolvimento científico foi posteriormente fomentado pela esposa de Dom Pedro I, a austríaca Maria Leopoldina,

com criação de jardins e centros de pesquisas. Foi durante o Império que o Brasil se tornou palco de atuação de pesquisadores, aventureiros, boticários e peregrinos, no entanto, apesar desses investimentos, eles só alcançaram uma parte ínfima da população, nobreza e elite. Prova disso é o surgimento das primeiras faculdades de Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818), agora os brasileiros com boas condições financeiras não precisariam ir para Europa para ter acesso ao ensino superior. Todos os cursos eram voltados para profissionalizar e atender às necessidades imediatas e específicas de uma elite.

Nesse mesmo período ocorre a abolição da escravidão, e a população escravizada passa a integrar na sociedade como mão de obra e consumidora. Por isso o Ato Adicional à Constituição (1834) afirmava que as províncias têm a responsabilidade de prover o ensino primário e secundário. Como não havia investimentos, principalmente para qualificar profissionais, surgiam núcleos dispersos e independentes (com currículos distintos, mas sem exceção com conteúdo com base no ensino europeu) ao redor do país em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Há registro de um caso de um o Colégio de Artes Mecânica, no Rio Grande do Sul, que se recusou a aceitar uma meninas negras, mesmo livres, no século XIX o Brasil tinha cerca de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 frequentavam escolas.

No início do século XX, o estabelecimento do regime republicano e com investimentos em agro-exportação de café no Sudeste, o Brasil acentuou ainda mais as desigualdades sociais e as relações de coronelismo. Nada havia mudado na prática desde 1500, a autonomia das províncias só aumentou com o liberalismo econômico e devido ao café a região de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo se desenvolveram em disparada com relação às outras. Mas devido ao forte apelo à exportação de alimentos e insumos primários, os primeiros governos republicanos não tinham interesse em investir em mão de obra especializada para produzir tecnologias.

Nesse período o Brasil firma fortes vínculos com os Estados Unidos, período cuja presença protestante tinha destaque. E isso influenciou a educação de igual maneira:

Mas a educação tomou novos rumos com influência da pedagogia americana, através das escolas ligadas aos protestantes; reformas educacionais em São Paulo, sob influência dos positivistas e liberais com suas tentativas de pensar o processo educativo com maior praticidade. A última reforma educacional do Império, apesar do parecer de Rui Barbosa, segundo seus críticos, estar mais próximo de uma obra literária do que de um projeto munido de concreticidade, não deixou de revelar preocupações com as necessidades provocadas pelos novos tempos. (Carvalho, Carlos Henrique de, Oliveira Luciana Beatriz de Bar de, p. 88)

Embora, houvesse o fomento de ideias sobre importância da educação para libertar, o método americano pragmático Lancaster, que invadiu várias unidades de escolas brasileiras, tornou esse sonho e projeto ainda mais distantes. O espaço de sala de aula não se mostrava receptivo a todas as classes sociais.

Durante o governo varguista de 1930 a 1945, houve altos investimentos em industrialização no território, e conforme as tecnologias foram chegando surgiu a necessidade de investir em educação e pesquisa. Assim foi criado Ministério da Educação e Saúde, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso.

A Constituição de 1934 estabeleceu ensino primário gratuito e obrigatório, ensino religioso facultativo e educação moral. Essa fiscalização seria feita pelo PNE, Plano Nacional de Educação, convém ressaltar que a Constituição sempre defendeu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Assim como criou a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Assim foi possível uma inserção maior da classe trabalhadora à educação.

Contudo houve também a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei no. 4.024. O modelo educacional proposto varguista tinha dois níveis médios distintos, oferecendo um ensino secundário acadêmico e outro técnico profissionalizante para inserção imediata de mão de obra no mercado (SENAC e Senai foram criados). Com isso, havia uma pretensão de apaziguar conflitos entre empresários e trabalhadores, havia ensinamentos distintos para classes sociais e para manutenção delas: formação de condutores do povo, aqueles que frequentavam escolas particulares religiosas e entravam no mundo acadêmico, e isso era garantia de ascensão social; por outro lado, a educação para os trabalhadores era com objetivo de torná-los passivos.

Somente em 1961 foi promulgada pela LDB a divisão do ensino em níveis: ensino primário, médio e superior) - com ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional. E houve um forte movimento de organizações para promoção de programas para alfabetizar Jovens e Adultos analfabetos. Em 21 de janeiro de 1964, o governo passou a utilizar o método Paulo Freire, criou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), utilizando o método Freiriano. Este trabalho foi interrompido pelo golpe militar de 1964, o pedagogo foi exilado sob acusação de subversão e comunismo.

Nesse período de ditadura a educação passou a ser técnica e reprodutora desprovida de qualquer crítica ao governo vigente e sobre política. A educação foi voltada para formar brasileiros para trabalharem em indústrias internacionais que passaram a entrar no país. Indivíduos especialmente no ambiente da universidade caso apresentassem qualquer comportamento subversivo sofria ameaças graves e a primeira delas era ser desligado e expulso de qualquer instituição educativa no país.

E desde o fim da ditadura o Brasil passou por um período de redemo-

cratização libertador, inclusive para o cenário educacional. Assim, a constituição de 1988 ou “constituição cidadão” estabeleceu novas determinações para a manutenção do regime presidencialista, tais como: eleições diretas para presidente, governadores e prefeitos, estabelecimento do direito de voto aos analfabetos, maiores concessões liberdade ao cidadão, mais tarde urnas eletrônicas e a definição do prazo limitado para o mandato de presidente.

O retrocesso: Projeto Escola sem Partido

O projeto escola sem partido foi um movimento que começou em 2003 idealizado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib e em 2019 ele foi formalizado como projeto de Lei através da deputada Bia Kicis.

E descrevendo no projeto de forma breve, no artigo 1 há uma consonância com os seguintes princípios a serem ensinados em sala de aula: dignidade da pessoa humana, neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, liberdade de consciência e de crença, direito à intimidade, proteção integral da criança e do adolescente, direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania, direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

No artigo 2, o Poder Público não permite a discussão sobre questões de gênero além da normatividade. No artigo 3, afirma-se que é vedada manipulação psicológica para fazer os alunos abraçarem certas causas e o professor deve seguir os “deveres do professor”. De acordo com a escola sem partido toda unidade escolar e sala devem ter um cartaz ou livro expondo esses deveres:

As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores (PL 718014)

No artigo 6, escolas particulares religiosas são permitidas a discutir e ensinar temas de cunho religioso moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes. No artigo 7 os estudantes são autorizados a gravar as aulas para manter a escola e pais vigilantes sobre o comportamento dos docentes. No artigo 8, são proibidas atividades político-partidárias por isso é vedado aos grêmios estudantis a promoção de atividades subversivas e ideológicas. E por fim, no artigo nove expressa que todas

essas condições devem ser aplicadas às políticas e planos educacionais, aos conteúdos curriculares, aos projetos pedagógicos das escolas, aos materiais didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para ingresso na carreira docente.

Felizmente, esse projeto que ataca vários princípios de uma educação humanitária e inclusiva não foi aprovado em 2020, mas por pressões do atual governo autoritário, excludente e anti-cinência do presidente Jair Bolsonaro, a possibilidade de um projeto tal qual este ou similar são bem possíveis de virem às pautas. Assim como em voga a nova reforma do ensino médio que desvalorizou os ensinamentos de ciências humanas. O projeto de desfalque educacional no Brasil segue e se não houver uma educação voltada para que seus cidadãos sejam ensinados a lutar e vigiar por seus direitos, tudo o que foi conquistado pode ser perdido em tempos instáveis, de instabilidade econômica (agravados por uma pandemia), precarização do trabalho, de polarização política causadas por algoritmos e frequentes ondas de desinformação (Fake news).

Analisando os deveres do professor a partir dos conceitos de Paulo Freire e Bell Hooks

Abaixo analiso com maiores nuances a cartilha que deve ser exposta em cada sala de aula de acordo com o projeto escola sem partido. Trata-se dos “deveres do professor” e por meio da pesquisa, teorias e experiência de educadores como Bell Hooks e Paulo Freire será possível desmistificar tais determinações como inúteis, preconceituosas e opressivas.

Deveres do professor

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

O primeiro “dever do professor” ao insinuar que um professor é capaz de manipular o aluno e persuadi-lo a pensar exatamente como ele, é um argumento problemático e que faz sentido no sistema de educação bancária ou tecnicista em que os alunos são considerados depósitos de informação. De acordo com o método Paulo Freire, tão demonizado pelo projeto escola sem partido, o professor deve ser um profissional de opções e mostrar sempre diversos caminhos, realidades, culturas, ideias, logo, nem os alunos são como caixas para se colocar informação, tão pouco a abordagem freireana leva a manipulação. Ele faz um intermédio de acesso a uma realidade que vai além do alcance da visão de mundo do discente. Por tal motivo, a educação é transformadora, ela expande visões de mundo.

A alfabetização deve ser vista como um meio que contribui tanto para produzir como para reproduzir as experiências culturais de determinados grupos sociais. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente po-

lítico e deve ser analisada no contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural. (MACEDO, Donaldo. P. 85)

E de fato, configura-se em falácia afirmar na existência de uma neutralidade visto que não há uma neutralidade tanto em professores “baderneiros”, “subversivos” e “comunistas” como naqueles que seguem ideologias hegemônica ou do escola sem partido “A educação não vira política por causa daquela ou daquele educador. Ela é política” (Paulo freire). E ela é política pois ela muda humanos, e estes por sua vez são capazes de mudar o mundo, uma ideia diferente posta em prática em comunhão muda casas em reuniões de família, bairros, e até países como por exemplo no período de eleição. Ter consciência do poder individual político de cada um, é o princípio da metodologia freireana, não é apenas absorver uma informação, mas saber relacionar, assimilar, contextualizar e analisar. E segundo bell hooks esse é sem dúvida um dos trunfos de uma educação libertadora, pois ela ensina e cativa o aluno com emoção, não se trata de falar o que se deseja ouvir, ou mesmo sessões de terapia, os alunos urgem por uma educação que “cure seu espírito desinformado e ignorante (...) não significa que eles sempre seguirão nossas informações, mas que terão responsabilidade para lidar com as próprias escolhas” (bell hooks).

“O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.” Segundo Freire não existe ensinamento sem aprendizagem, a relação docente-discente e a aquisição de conhecimento sempre acontecem de ambos os lados, como uma via de mão dupla. Quem aprende ensina alguma coisa e assim como quem ensina também adquire novos conhecimentos no processo. E esse é um outro motivo pelo qual tudo ao nosso redor é político especialmente a educação, os seres humanos são indivíduos totalmente distintos de ideias diferentes, realidades, passados, núcleos sociais, isso cria um ambiente para o estabelecimento de um constante embate de ideias, e a partir da convivência com a diferença tornamo-nos pessoas e cidadãos de mente aberta e respeitosos.

Vale ressaltar, bell hooks fala da importância da troca de ambas as vias em uma relação em sala de aula, o aluno não sentirá constrangido ao usar uma determinada linguagem ou compartilhar uma história pessoal, se essa atitude não vier do professor, a troca fluida estabelece uma relação de horizontalidade em sala de aula. E é por isso que de acordo com Deleuze (2020) não existe educação sem emoção e entrega, os alunos aprendem aquilo que lhes é possível criar vínculos conexões.

“O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.” Criar cidadãos para não ensiná-los a questionar o governo vigente é tão autoritário e ditatorial quanto a educação moral e cívica estabelecida durante

a ditadura. Um governo que deseja alienação por parte do povo é porque não tem interesse de que os seus interesses e privilégios sejam questionados ou perdidos. Durante a ditadura, estudantes eram proibidos de entrar em instituições de ensino por se posicionarem contra o governo ou até mesmo expulsos e mortos, e da mesma forma professores estão sofrendo violências, assim como alunos programados para serem alienados, de forma passiva estão destinados a sofrer as mais diversas violências simbólicas e físicas de uma sociedade intolerante, corrupta e colonizadora.

Durante o governo Vargas, com o objetivo de apaziguar protestos da classe proletária, foram fundadas diversas instituições técnicas com o objetivo de educar não para produzir, mas para responder a alguma necessidade econômica imediata, tal como produzirem formigas operárias. A maior parte da população do Brasil, que por sua vez sempre foram as minorias sociais e políticas, sempre foram dissuadidas a aceitar um estudo retrógrado, amansador e padronizado. No entanto, esse padrão de estudos, referências só beneficia uma pequena parte da população, em sua maioria branca, cristã, masculina e heteronormativa cis. Recusar a diferença pois ela é contra o discurso de minorias é a para suprir a necessidade da elite de se manter no poder em todas as suas instâncias, desde CEOs de empresas em sua maioria brancos à maior parte alunos matriculados em escolas serem brancos de classe média. Por esse motivo, quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é se tornar o opressor, e este se torna um ciclo sem fim.

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

Segundo Matt Haig no seu livro *Science of Hate*, quanto mais cedo a criança tiver acesso à “diferença” e realidades diferentes que vão além do seu círculo social, maiores as chances dela se tornar um adulto mais sociável e tolerante. Pois é a partir dos cinco anos de idade aproximadamente que as crianças percebem que as pessoas ao seu redor se encaixam em grupos, e psicologicamente os seres humanos têm a necessidade de se encaixar em grupos. Logo mais por volta da adolescência eles começam a ser mais exclusivos com outras pessoas que não sejam de seu círculo. Por fim, quando se torna um adulto, já sem escrúpulos ou filtros, acaba se tornando rotineiramente um indivíduo preconceituoso, ignorante e impaciente.

E de acordo com o projeto de Lei do Projeto Escola sem partido, tende-se então a criar cidadãos cada vez mais intolerantes e violentos, visto que não existe empatia pelo diferente e sim a proibição e repulsa. A prova mais clara sobre o qual é tão perigoso permanecer em bolhas é a relação das redes sociais e seus algoritmos com a crescente polarização política. Conforme os anos passam os algoritmos se tornam mais complexos e desafiadores. A

mente humana já não consegue mais acompanhar o ritmo de informações produzidas por computadores, de acordo com o documentário o “Dilema das Redes”. Por esse motivo, se antigamente havia o ditado que “o google é o pai dos burros”, hoje, tendo consciência da rede de fake news existente, “o Google só pode ser o pai dos desinformados”, não ter capacidade e maturidade para lidar e filtrar uma informação é fruto de uma educação excessivamente conteudista. E que ainda defenda e dê somente valor e voz à *corpus* brancos. Essa hegemonia colonizadora epistemológica é tão forte que tão poucos autores indígenas e negros são estudados no país, assim como as línguas indígenas em escolas. Segundo Marcos Bagno em seu livro preconceito linguístico, o Brasil por quase quatro séculos falava majoritariamente a língua tupi e suas variantes, o português era reservado à elite, à classe alta e à escola (esta que demorou séculos também para ser acessível) enquanto em casas humildes os brasileiros pouco ou nada falavam português. Foi no século XX, com o começo da democratização de escolas, que o português tornou-se disseminado e obrigatório. E o projeto de apagamento cultural do começo do processo colonizatório perdura, em um país de extensão territorial extensa, ao impor uma gramática acima de toda riqueza linguística de cada região e seus dialetos. Perceber que a base curricular comum é composta e estudada majoritariamente por autores brancos, o cânone tem pouca ou nenhuma representatividade de minorias. Segundo bell hooks é válido questionar por que esses conhecimentos estão lá? Quem fala? Quem ouve e por quê? Na sua experiência como professora muitos alunos negros, *queers* e mulheres se surpreendiam com sua capacidade e disposição para ouvi-los. E por que não ouvir? E por que não estudar além do cânone? E por que não estudar o mundo além do Global Norte?

Educação decolonial e cicatrizes coloniais

Bell hooks no livro ensinando a transgredir fala muito sobre uma sociedade de mente colonizadora. As marcas da colonização estão vivas na sociedade toda vez que os subúrbios de uma cidade são tomados de refugiados, negros e indígenas. As marcas se mostram vivas novamente quando em espaços acadêmicos a presença de mulheres e negros e indígenas é desproporcionalmente menor. Quando a voz de uma mulher, e ainda negra, não tem espaço na academia. Após anos a Academia de Letras recentemente reconheceu a escritora negra Maria Firmina dos Reis como a primeira romancista do Brasil. E ainda não reconheceram Inglês e Souza como o precursor da escola naturalista brasileira por ele ser um escritor Paraense e de Óbidos, suas narrativas sobre o homem ribeirinho e as nuances da vida do homem nortista não interessavam à elite paulista e burguesa.

São muitas vezes apagadas pela colonização e essas marcas de preconceito se mostram em todos os países e além. Ampliando nossa visão sobre países lusófonos chegamos à contagem de 19 países falantes da língua por-

tuguesa, porém apenas o português de Portugal retém prestígio no cenário internacional (situação que vem mudando, ainda que lentamente). As redes curriculares de muitos países negam as diferenças, apagam culturas em nome de uma alfabetização e ensino *standard*, mesmo que isso signifique alfabetizados funcionais na língua dominantes.

Por exemplo, lembro-me de um amigo no Cabo Verde que, havendo intelectualmente abraçado a causa da revolução, é incapaz de perceber que ainda continua emocionalmente “cativo” da ideologia colonial. Quando lhe perguntei que língua usava frequentemente no trabalho, respondeu rapidamente: “O português, é claro. É o único modo de manter meus subordinados em seu lugar. Se eu falar cabo-verdiano, eles não me respeitam. (MACEDO, Donaldo. P. 97)

É nesse contexto que Paulo Freire fala de alfabetização como instrumento de conscientização e também manipulação. Da mesma forma, as estruturas hegemônicas as usam para tolher, castrar e oprimir diversas identidades. Estas ações configuram uma ideologia dominante portanto, em contrapartida, deve-se entender como educação indissociável a ideologia, e assim criar um expressão para explorar uma ideologia menos preconceituosa, excludente, opressora, acessível e em suma que respeite direitos de forma igualitária.

Conclusão

Portanto, é essencial para a garantia de direitos humanos, e dentre todos um dos mais fundamentais é o direito básico à educação, pois este é porta de acesso a vários outros direitos. No artigo 1, da declaração de direitos humanos diz que todos têm o direito de viver em fraternidade. E a única possibilidade de alcançar tal realidade é através do desenvolvimento da empatia em crianças e adultos desde sua formação básica.

Falar de uma educação empática é sinônimo de desconstruir estruturas coloniais, especialmente a educação. Visto que tanto bell hooks como Paulo Freire concordam que uma educação engajada pode transformar indivíduos como protagonistas ativos e conscientes de sua história, cujo processo de formação é contínuo. Decolonizar o sistema educativo é freireano no momento em que questiona a hegemonia e as matrizes curriculares voltadas para o benefício e exaltação de apenas uma classe, grupo ou cultura. Pensando nisso, a sala de aula não deve ser um lugar para depósitos de conhecimentos em alunos, mas de trocas e ecologias de saberes, com abertura para descobrir e abraçar a heterogeneidade de ideias, pessoas, culturas, etnias e críticas. E acima de tudo, ao tornar o indivíduo consciente de seus direitos e da ausência destes, a educação se torna emancipadora, de acordo com freire a educação não deve ser padronizada pois cada ser humano é único com trajetórias e histórias de vida distintos. o conhecimento de mundo de uma criança nascida e crescida numa cidade de Global Norte para uma que cresceu na periferia são

totalmente distintas, tal como será sua aquisição de conhecimento. Logo, a metodologia da escola não deve pensar ou facilitar o aprendizado somente para os indivíduos privilegiados e com acesso maior à capital cultural, mas sim desenvolver práticas educativas para os indivíduos Global Sul. Prova disso é Paulo Freire ao criar método de alfabetização em Angicos (uma cidade em 45 dias, e apesar de alguns terem frequentado escolas não obtiveram êxito em compreender abordagens tão distintas e opressivas, até hoje justificando os altos números de analfabetos funcionais no país.

Dessarte, pode-se perceber a educação como uma “faca de dois gumes”, opressiva ou libertadora. Projetos como a escola sem partido contra todo e qualquer tipo de pluralidade, diversidade e tolerância procuram explorar a opressão em nome da manutenção de privilégios de uma elite branca e cristã. Por outro lado, pedagogos como bell hooks e Paulo Freire instigam a emancipação, criticidade e a empatia pelo outro, e as consequências deste método libertador só poderiam culminar à garantia de direitos humanos, assim cidadão conscientes e críticos têm plenas capacidades de gozar da fraternidade em sociedade (artigo 1); são aptos a respeitar e entendem que devem ser respeitados independente de espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (artigo 2); o indivíduo possui plena capacidade de questionar exigir ao estado por direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (artigo 3); a consciência de qualquer castração escravidão ou servidão é prejudicial à dignidade humana, individual e não é justificável sob qualquer possível superioridade cultural (art. 4); exigir e lutar pela a capacidade de ir e vir independente de sua religião, etnia ou origem (artigo 13); entender que Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade e que é dever do estado garantir acesso à esse direito desde acesso à educação, segurança e saúde como registro civil (art. 15); o direito e acesso à liberdade de expressão princípio baseado no respeito cujo projeto escola sem partido fere violentamente (artigo 19); a consciência que todos os cidadãos devem ter acesso aos serviços públicos independente das dificuldades, é dever do estado construir pontes para o acesso igualitário de todos; e todo ser humano tem direito de uma remuneração digna e férias e lazer independente de etnia, gênero ou nacionalidade (artigo 23 e 24); e todos devem ter pleno direito à educação e instrução gratuita, este último que elaboro deve ser a aporta de entrada para garantia de todos os outros.

Referências

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

DE CARVALHO, Carlos Henrique Luciana; DE CARVALHO, Beatriz de Oliveira Bar. **história/historiografia da educação e inovação metodológica**: fontes e perspectivas. Conselho Editorial – 2009/2010

Dilema das Redes. **The Social Dilemma**. Idioma, Inglês. Direção: Olorwisk, Jeff. Lançamento 10 de setembro de 2020. Netflix.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Ed. Ed. PAZ E TERRA, 2002;

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. 1ª Ed. WMF Martins Fontes Ltda, 2013;

KICIS, Bia. **Projeto escola sem partido**. PL718014. 2019. Acesso em 20/11/2021

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 99 o 73, Dezembro/00

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **História intelectual e história da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006;

UNICEF, **declaração de direitos humanos**. Acesso em 20/11/2021. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>

WILLIAMS, Matthew. **The Science of Hate**: How prejudice becomes hate and what we can do to stop it. Faber & Faber. Edição do Kindle;

LABID UFPB. O que é uma aula? Gilles Deleuze. Youtube, 22/03/2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-C2B1FFUu9M>.

Apoio Cultural:



www.edbrasilica.com.br
contato@edbrasilica.com.br



www.edicoesbrasil.com.br
contato@edicoesbrasil.com.br

Anais de Artigos Completos - Volume 6 VI CIDHCoimbra 2021

Organizadores:

Vital Moreira

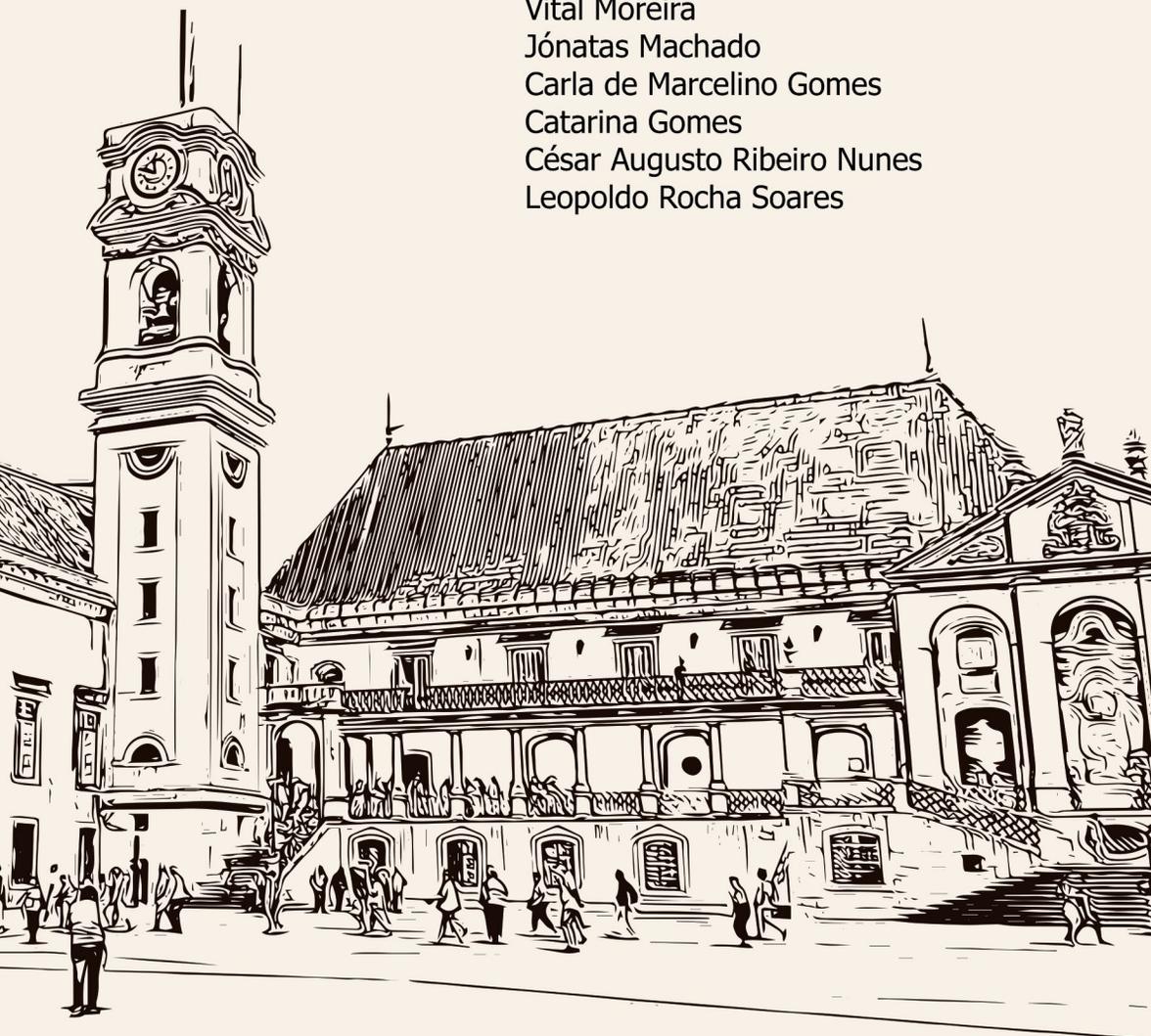
Jónatas Machado

Carla de Marcelino Gomes

Catarina Gomes

César Augusto Ribeiro Nunes

Leopoldo Rocha Soares



ISBN 978-65-89537-21-2



9 786589 537212

