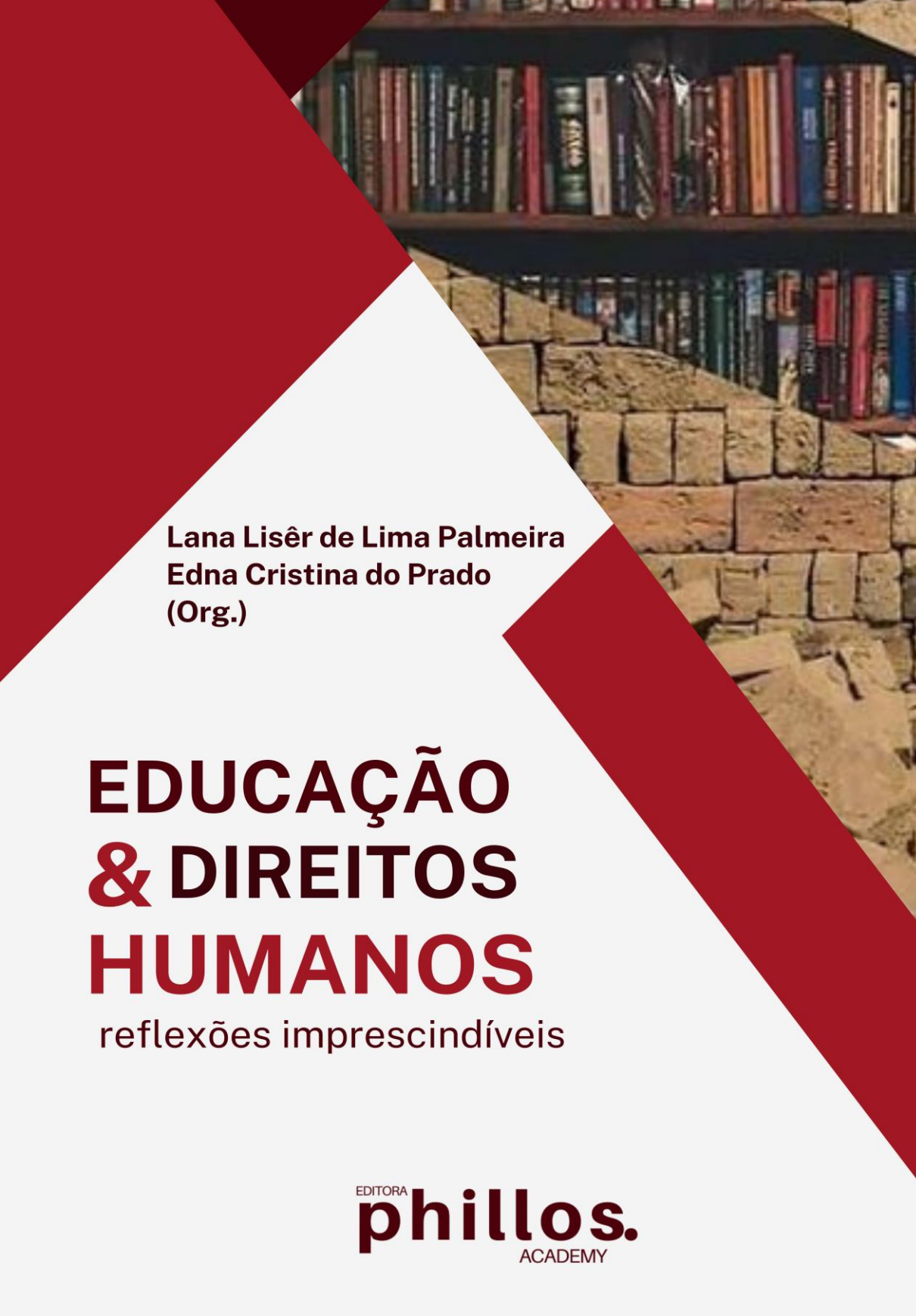


The background of the cover features a photograph of a bookshelf filled with books, with a stone wall visible below the shelves. Two large, dark red diagonal stripes are overlaid on the image, creating a dynamic geometric design. The top-left stripe extends from the top-left corner towards the center, and the bottom-right stripe extends from the bottom-right corner towards the center, meeting near the middle of the cover.

Lana Lisêr de Lima Palmeira
Edna Cristina do Prado
(Org.)

EDUCAÇÃO & DIREITOS HUMANOS

reflexões imprescindíveis

EDITORA
phillos.
ACADEMY

O livro "Educação & Direitos Humanos: reflexões imprescindíveis" vem fortalecer as produções da linha Direitos humanos, educação e diversidades do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), trazendo aos/às leitores/as estudos desenvolvidos por seus membros e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

Contando com a participação de docentes, discentes e profissionais da educação das redes pública e privada do estado de Alagoas, desde sua criação, a linha vem se consolidando como importante espaço de produção intelectual acerca de uma educação mais inclusiva e defensora dos direitos humanos.



EDITORA
phillos.
ACADEMY



Educação & Direitos Humanos:

reflexões imprescindíveis

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2020 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P172e

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; PRADO, Edna Cristina do. **Educação & Direitos Humanos**: reflexões imprescindíveis. Goiânia: Phillos Academy, 2023.

ISBN: 978-65-6022-013-3

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Direitos Humanos. 3. Teoria Crítica. 4. Educação.
5. Capitalismo. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
Educação 370

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Edna Cristina do Prado
(Organizadoras)

Educação & Direitos Humanos: reflexões imprescindíveis

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCuyo (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

Dr. Sebastião Hugo Brandão Lima

Instituto Federal de Alagoas | IFAL (Brasil)

Eu não acredito em caridade, eu acredito em solidariedade. Caridade é tão vertical: vai de cima para baixo. Solidariedade é horizontal: respeita a outra pessoa e aprende com o outro. A maioria de nós tem muito o que aprender com as outras pessoas.
(Eduardo Galeano)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
APRESENTAÇÃO	14
Escola Sem Partido: a serviço da mercantilização e do esvaziamento da educação em Direitos Humanos no Brasil.....	17
<i>Marcus Robson Filho</i>	
Comer e estudar: Direitos Humanos negados no Brasil durante a pandemia.....	38
<i>Edcleide da Rocha Silva</i>	
As Marias da Maria: Perfil socioeconômico e demográfico das mulheres vítimas de violência doméstica assistidas pela patrulha Maria da Penha de Maceió/AL.....	60
<i>Rafaela Carla Ambrósio Silva</i>	
Direitos Humanos x Educação x Axiologia: o papel ético do docente em sala de aula	76
<i>Fernando José Alves</i>	
A importância de uma educação em Direitos Humanos no Brasil	95
<i>Viviane Maria da Silva Ferreira</i>	
A política para o acesso de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Alagoas/Ufal: o caso da resolução nº 19/2021.....	116
<i>Jorge Luiz Fireman Nogueira</i>	
As leis 10.639/2003 e 11.654/2008 em uma escola quilombola de Penedo-Alagoas: diálogos possíveis.....	140
<i>Nayanne Lima Alves</i>	
Reflexões sobre a realidade dos povos originários na perspectiva dos Direitos Humanos.....	157
<i>Flávio José Marques Lins</i>	

O direito à educação pelas vias da permanência escolar como mecanismo de efetivação dos Direitos Humanos na vertente educacional.....	177
<i>Cristiane Kubn de Oliveira</i>	
Direitos Humanos e a teoria marxista: uma aproximação possível?.....	192
<i>Deyvid Braga Ferreira</i>	
Creches em penitenciárias brasileiras: um direito negado?.....	214
<i>Deliane Nascimento Teodoro</i>	
Justiça Social: impacto da reforma trabalhista nas garantias dos Direitos Humanos	232
<i>Antônio Nascimento da Silva</i>	
“Acuenda a Neca”: uma revisão bibliográfica sobre corpo, gênero, travesti e políticas públicas na sociedade brasileira	255
<i>Manasséis Silvério da Silva Oliveira</i>	
A educação em Direitos Humanos e a realidade dos discentes LGBTQIAPN+: um estudo de caso no âmbito da Residência Universitária de uma Universidade Federal do Brasil.....	280
<i>Lana Lisiêr de Lima Palmeira</i>	
<i>Alfrancio Ferreira Dias</i>	
<i>Edna Cristina do Prado</i>	

PREFÁCIO

Formando pessoas...

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis

A maioria esmagadora dos artigos, textos e trabalhos que versam sobre a relação entre educação e direito no contexto da gestão educacional, se inicia por meio da apresentação do artigo 205 da Constituição Federal, cuja regra de formatação e escrita nacional me obrigam aqui identificá-lo:

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. (BRASIL, 1988).

Como se um condão natural estivesse diretamente associado ao texto normativo, tudo parece fazer sentido e auto explicar-se. Soma-se à litania, o embasamento em normas de direito internacional, a fim de coroar a educação com *status* de direito humano. E ainda que muitas vezes a análise esteja cercada de teóricos/cas/ques críticos/cas/ques¹ e progressistas, o tópico parece neutralizar a humanidade presente em nós, que não é só feita de diálogo, esperança(r), partilha e compreensão, mas também de intolerância, impaciência, individualismo e ignorância.

Em outras palavras, o que se quer dizer quando falamos em “pleno desenvolvimento da pessoa”? A que tipo de trabalho nos referimos quando defendemos a “qualificação para o trabalho”? Qual cidadania praticamos quando pensamos no preparo para o seu exercício? O que é incentivar e colaborar quando nós mesmos estamos estafados em nossos próprios contextos e enredos pessoais? Em que medida podemos justificar, na previsão constitucional mencionada, expressões de violência contra determinados grupos, sejam eles progressistas ou conservadores de quaisquer matizes? Qual o lugar do cansaço e da

¹ Embora as regras nacionais de formatação e escrita ainda não tenham incorporado a linguagem inclusiva, é de interesse, igualmente para o tema central do livro, que assim o seja.

tristeza que se transformam em raiva quando alguém é sistemática e constantemente violentado/a/e, seja de forma física, verbal ou psicológica?

Sem hipocrisia, cometi tal inocência diversas vezes, e não posso afirmar categoricamente que não venha a fazer novamente. Esforço-me e assim continuarei. Felizmente, mas não surpreendentemente, tal situação não ocorre nos textos desta coletânea e atribuo tal resultado a um elemento primordial do processo educativo: ampla compreensão dos conceitos.

Rogo para que não se confunda o que aqui chamo de ampla compreensão com falta de significado específico. Não se trata de uma identificação de que tudo cabe em educação e direito, de forma que tais palavras sejam materialização do que Laclau (2000) nomeou significantes vazios. Certamente é possível se falar em educação ou em direito como expressões homogêneas com significados heterogêneos, em um processo em que todos/as/es falam, mas ninguém escuta. Freire, Arendt, Adorno, Saviani, Montessori, bell hooks, Emilia Ferreiro, e muitos/as/es outros/as/es falaram de educação, mas não a mesma. Alguns/mas/mes também falaram de direito, mas não o mesmo. Uns/mas/mes se aproximam mais do que outros/as/es. As composições são as mais plurais possíveis. Reconhecer o lugar de cada, e as factíveis proximidades, é parte de uma compreensão ampla. Dizer que todos/as/es falam de educação, seria tornar homogêneo um discurso ricamente heterogêneo.

Tal característica, em minha compreensão, apenas é possível por meio de um trabalho docente compromissado com a premissa de refletir sobre o papel da educação no respeito à dignidade humana, como foi o que realizaram as colegas organizadoras da obra. Mas além disso é importante destacar o caminho escolhido com foco no que, contextualizadamente, podemos chamar de pleno desenvolvimento da pessoa. Explico.

Também compromissada em discutir direito e educação na perspectiva do papel da educação no respeito à dignidade da pessoa humana, tenho desenvolvido atividades que pautam a pobreza

multidimensional², e entre outras coisas, busca contribuir com as políticas públicas nacionais associadas a elementos componentes da dignidade humana, como moradia, saúde, educação, trabalho...esse trajeto talvez ajude em parte a responder algumas das perguntas que levantei inicialmente, mas outras, associadas ao processo de entender-se ser humano e, como consequência, a colaborar com o processo formativo de cada um/a/e em ser humano especificamente, não.

Existe um aspecto que não dialoga de forma tão próxima com a elaboração e implementação de políticas públicas, mas com as variadas formas de se entender a educação enquanto processo formativo para o pleno desenvolvimento da pessoa. Trata-se de compreender elementos da vida em conjunto, da vida em sociedade, das especificidades de cada minoria e também de cada indivíduo...definir cidadania e democracia certamente passa por esse espectro. Nesse sentido, a obra aqui apresentada contribui com pesquisas, políticas públicas, mas em especial, com o pleno desenvolvimento das pessoas.

A cada dia que passa sinto-me mais convencida de que não se pode falar ou lutar por dignidade humana, sem buscar a nossa própria. Paulo Freire já nos alertava, entre outras coisas, que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (sic. pg 19, 2002), os textos aqui presentes certamente seguem esse e outros sábios conselhos de Pedagogia da Autonomia. No contexto apresentado, faz sentido nomear a obra de **Educação & Direitos Humanos: reflexões imprescindíveis**, já que tornar-se humano é ato imprescindível para discutir qualquer educação e qualquer direito humano.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª ed. 2002.

LACLAU, Ernesto. Chapter 3: Why Do Empty Signifiers Matter In Politics? In: LACLAU, Ernesto. **Deconstruction: A Reader**. Routledge: Oxfordshire, 2000. Pg. 36 a 46.

² Ver Oliveira et.al. (2021); Oliveira et.al. (2022); e Vedovato, de Souza & Assis (2023).

OLIVEIRA, F. U. ; NANDY, S. ; FERNANDEZ, G. F. ; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; VEDOVATO, Luís Renato . Trabalho decente para uma vida digna um estudo piloto a partir da abordagem consensual na cidade de Campinas. **Revista Jurídica Trabalho E Desenvolvimento Humano**, v. 5, p. 1-38, 2022.

OLIVEIRA, F. U. ; NANDY, S. ; FERNANDEZ, G. F. ; VECCHIO, V. ; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz ; VEDOVATO, Luís Renato . O que os brasileiros pensam ser necessário para que se tenha um padrão de vida digno em seu país? Estudo piloto na cidade de São Paulo. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 4, p. 1-27, 2021.

VEDOVATO, Luís Renato ; DE SOUSA, Geovânia Silva. ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiros. Pobreza multidimensional, mobilidade humana e os desafios para o direito e para a dignidade humana em um mundo globalizado. **DIKÉ (ILHÉUS)**, v. 22, p. 109-124, 2023.

APRESENTAÇÃO

O livro "**Educação & Direitos Humanos: reflexões imprescindíveis**" vem fortalecer as produções da linha *Direitos humanos, educação e diversidades* do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE), trazendo aos/às leitores/as estudos desenvolvidos por seus membros e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

Contando com a participação de docentes, discentes e profissionais da educação das redes pública e privada do estado de Alagoas, desde sua criação, a linha vem se consolidando como importante espaço de produção intelectual acerca de uma educação mais inclusiva e defensora dos direitos humanos.

A fim de refletir sobre o papel da educação no respeito à igualdade de direitos, defesa da dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, este livro, idealizado a partir da disciplina Educação em Direitos Humanos, ofertada aos discentes dos cursos de mestrado e doutorado do PPGE/UFAL, está organizado em quatorze capítulos.

O primeiro, intitulado ***Escola sem partido: a serviço da mercantilização e do esvaziamento da Educação em Direitos Humanos no Brasil***, de autoria de Marcus Robson Filho, examina a relação existente entre o movimento denominado Escola Sem Partido e o fenômeno da mercantilização da educação no Brasil, explicitando como ambos se coadunam à lógica neoliberal e ao esvaziamento da educação em Direitos Humanos.

Edcleide da Rocha Silva é a autora do segundo capítulo, ***Comer e Estudar: direitos humanos negados no Brasil durante a pandemia***, e aborda os ataques cometidos contra os cidadãos brasileiros durante a gestão do último governo federal, em especial, no que tange à alimentação e à educação, intensificados durante o período de isolamento social provado pela pandemia da Covid-19.

O perfil socioeconômico e demográfico das mulheres vítimas de violência doméstica assistidas pela Patrulha Maria da Penha de Maceió/AL é o subtítulo do capítulo ***As Marias da Maria***, escrito por Rafaela Carla Ambrósio Silva.

Em *Direitos Humanos x Educação x Axiologia: o papel ético do docente em sala de aula*, Fernando José Alves analisa a importância do professor na formação ética e moral dos discentes e, em sinergia a tal linha de ideias, Viviane Maria da Silva Ferreira reflete sobre a formação docente em Direitos Humanos no capítulo *A importância de uma Educação em Direitos Humanos no Brasil*.

A realidade alagoana é tema dos capítulos de Jorge Luiz Fireman Nogueira e Nayanne Lima Alves. Com o título *A política para o acesso de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Alagoas/UFAL: o caso da Resolução nº 19/2021*, o autor aborda a reserva de vagas para a pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior públicas e a autora, por sua vez, analisa a legislação pátria acerca da educação quilombola no texto *As leis 10.639/2003 e 11.654/2008 em uma escola quilombola de Penedo-Alagoas: diálogos possíveis*.

A realidade dos povos originários e a evasão escolar, respectivamente, são a tônica dos capítulos *Reflexões sobre a realidade dos povos originários na perspectiva dos Direitos Humanos*, de autoria de Flávio José Marques Lins e *O direito à educação pelas vias da permanência escolar como mecanismo de efetivação dos direitos humanos na vertente educacional*, escrito por Cristiane Kuhn de Oliveira.

A igualdade política em oposição à desigualdade social é a problemática explicitada por Deyvid Braga Ferreira em seu texto *Direitos Humanos e a teoria marxista: uma aproximação possível* e também analisada, sob a ótica do sistema penitenciário e trabalhista, nos artigos *Creches em Penitenciárias Brasileiras: um direito negado?* de Deliane Nascimento Teodoro e *Justiça social: impacto da Reforma Trabalhista nas garantias dos Direitos Humanos*, de Antônio Nascimento da Silva.

O respeito às pessoas com gênero e orientação sexual divergente da heterocisnormatividade é abordado nos capítulos que fecham a obra, a saber: *“Acuenda a neça”: uma revisão bibliográfica sobre corpo, gênero, travesti e políticas públicas na sociedade brasileira*, de Manasséis Silvério da Silva Oliveira, bem como *A Educação em Direitos Humanos e a realidade dos discentes LGBTQIAPN+: um estudo de caso no âmbito da Residência Universitária de uma*

Universidade Federal do Brasil, de Lana Lisiêr de Lima Palmeira, Alfrancio Ferreira Dias e Edna Cristina do Prado.

Esperamos que esta breve apresentação desperte nos/as leitores/as não apenas o desejo pela leitura integral dos capítulos, mas também, o desejo de juntarem-se aos/às imprescindíveis que insistem na busca pela efetivação indenitária das minorias e pelo respeito à diversidade cultural, reconhecendo a universidade como o *lôcus* de luta e legitimidade da promoção social dos direitos universais do ser humano, pois como assevera Bertold Brecht “Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.”

Maceió, agosto de 2023.
As organizadoras

Escola Sem Partido: a serviço da mercantilização e do esvaziamento da educação em Direitos Humanos no Brasil³

Marcus Robson Filho⁴

RESUMO

Na última década, dois temas fizeram parte das preocupações acadêmicas no Brasil, rendendo inúmeras dissertações e teses: o fenômeno da mercantilização do sistema educacional e, mais recentemente, o movimento denominado Escola Sem Partido. O presente artigo examina a relação existente entre o movimento denominado Escola Sem Partido e o fenômeno da mercantilização da educação no Brasil, pois, como se sabe, um dos fundamentos apresentados pelos ideólogos do movimento Escola Sem Partido é o Código de Defesa do Consumidor, o que nos levou a vislumbrar um liame existente entre o sobredito movimento e o processo de mercantilização do sistema educacional, indicando como tudo isso se coaduna à lógica neoliberal, acompanhado de uma outra formulação, consectária da primeira, a de que o movimento de escola sem partido é um instrumento de esvaziamento da educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, recrudescceu-se em nosso país a discussão acerca do movimento denominado Escola Sem Partido, o qual, segundo seus defensores, foi engendrado visando ao combate ao que se convencionou chamar de “doutrinação ideológica” nas escolas. Foram

³ O presente artigo foi produzido como uma exigência para a aprovação na disciplina SEMINÁRIOS AVANÇADOS DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS: GESTÃO E EDUCAÇÃO I (EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS), ministrada pela Professora Dra.^a Lana Lisiêr de Lima Palmeira no curso de Mestrado e Doutorado do PPGE/UFAL.

⁴ Marcus Robson Filho é formado em História pela Universidade Federal de Alagoas (1994) e em Direito pela Faculdade de Alagoas – FAL – (2006), com Especialização em Direito Processual pelo CESMAC (2007) e Mestrado em Educação do PPGE - UFAL.

apresentados no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e nas Câmaras (municipais e Distrital), com a aprovação de alguns deles, a exemplo do que aconteceu em Alagoas, Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal, dentre outros entes federativos.

Os ideólogos desse movimento têm escrito e dito nos espaços públicos que ocupam, bem como na exposição de motivos dos projetos de lei que ajudaram a confeccionar que um dos fundamentos desse movimento é o Código de Defesa do Consumidor, preconizando ser a relação entre professor e aluno uma relação consumerista, na qual esses sujeitos são reduzidos à condição de fornecedor e consumidor respectivamente.

Diante disso, decidimos, dada a relevância da temática, lançar o olhar sobre essa temática, mais designadamente, sobre a relação existente entre o Escola Sem Partido e o fenômeno da mercantilização do sistema de ensino no Brasil, que se desenlaça a partir do sobredito fundamento, assim como exatamente na medida em que trata a educação como uma mercadoria e seus agentes como fornecedores, também serve ao projeto neoliberal.

Para alcançarmos êxito em nosso desiderato, começaremos por definir o que se deve entender por mercantilização da educação, e em que contexto esse fenômeno surge e se robustece, desvelando como esse movimento se acha intrinsecamente ligado à lógica do neoliberalismo.

Na seção subsequente, abordam-se aspectos conceituais a respeito do movimento denominado Escola Sem Partido⁵. Nesse momento, o que nos importará é aduzir em que ideias esse movimento se ancora,

⁵ Importa informar que não abordaremos o Escola Sem Partido como um projeto de lei, porquanto, embora seja esse seu ato concretizador, há antes desses vários projetos de lei em tramitação nas casas legislativas (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras – Municipais e Distrital -) um movimento do qual esses projetos dimanam, razão pela qual é assim que o tratamos nesse artigo. Nosso objetivo, portanto, ao enfrentar a presente temática, é colaborar com o esforço acadêmico-científico que se tem feito nos últimos anos para romper com o obscurantismo que contamina as discussões acerca do movimento Escola Sem Partido, indicando, assim, seus reais objetivos e como esse movimento e suas ideias se caracterizam como um mecanismo de reprodução da lógica neoliberal.

ênfatizando como e por que o Código de Defesa do Consumidor figura como um de seus fundamentos.

Na última seção de nosso artigo, discorreremos como, a partir da elucidação das questões acima indicadas, o movimento do Escola sem Partido constitui-se em uma peça da engrenagem neoliberal, um sofisticado instrumento que se coloca a serviço da mercantilização do sistema de ensino.

MERCANTILIZAÇÃO: A FORMA POLÍTICO EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO

A mercantilização é um fenômeno inerente ao próprio sistema do capital. Não é uma primazia do Brasil ter seu sistema educacional subsumido a esse processo. Segundo SANTOMÉ, “[...] A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo [...]” (2003, p. 39).

Destarte, se quisermos ter uma compreensão clara desse fenômeno, será imperioso que façamos uma rápida, mas necessária contextualização histórica, porquanto a mercantilização guarda intrínsecas relações com a forma que o capitalismo assumiu após o fim do denominado Estado do Bem-Estar Social e a consequente edificação de uma ideologia, de uma forma política e econômica denominada de neoliberalismo.

O Estado do Bem-Estar Social foi produto direto da crise sistêmica vivida pelo capital nas primeiras décadas do século passado. O *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque combinada com as sequelas econômicas da Primeira Guerra Mundial experimentadas pelas principais potências europeias levaram o capitalismo a sua segunda crise estrutural ou sistêmica.

Essa crise, que atingiu o coração do capitalismo, impôs às grandes potências capitalistas a necessidade de buscar uma solução que restaurasse as taxas de lucratividade do capitalismo. Nesse momento, o Estado passa a atuar para minimizar os efeitos dessa crise, sendo certo que é nesse contexto que se edifica a concepção de Estado segundo o

qual o Estado é um promotor dos Direitos Sociais. Sobre esse tema, preleciona-nos BORON (1994, p. 161):

A democracia burguesa não podia socializar o poder político e os meios de produção, mas podia levar adiante políticas ativas de redistribuição de renda e de reforma social que a adotavam de uma profunda legitimidade diante dos olhos das classes populares europeias. O que antes aparecia como uma fraude, nos anos dourados do pós-guerra se revelava como uma promissória realidade.

Todavia, no final década de 70 do século passado, mais uma crise atinge o capitalismo, desta feita, não sistêmica, mas sim cíclica, o que provoca o exaurimento do Estado do Bem-Estar Social, dando lugar a um modelo de Estado para o qual as preocupações com justiça social desaparecem. Dos escombros do Estado do Bem-Estar Social surge o neoliberalismo, cuja ideia central, em apertadíssima síntese, pode ser definida na frase “menos Estado e mais mercado”. Ou como nos preleciona NUNES (2003, p. 39):

Neste domínio da filosofia social, o neoliberalismo exclui da esfera da responsabilidade do estado as questões atinentes à justiça social, negando, por isso, toda a legitimidade das (ineficientes) *políticas de redistribuição do rendimento*, orientadas para o objetivo de reduzir as desigualdades de riqueza e de rendimento, na busca de mais equidade, de mais justiça social, de mais igualdade efetiva entre as pessoas (destaque do próprio autor).

Com efeito, devemos tomar aqui o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica ou ideológica, mas sim como uma nova racionalidade do capitalismo contemporâneo. Essa novel racionalidade baseia-se, fundamentalmente, em duas ideias: (i) a de totalidade do mercado e (ii) a de redefinição do papel do Estado Nacional para defender a não intervenção do Estado e sua submissão à lógica empresarial da concorrência (DARDOT E LAVAL, 2016).

O neoliberalismo apresenta-se como uma fase do capitalismo notadamente marcada pela investida agressiva do mercado contra históricas conquistas da classe trabalhadora e contra as liberdades civis, em que o Estado Nacional acaba por ser transformado em refém dos interesses das opulentas forças econômicas. Conforme assevera Stiglitz

(2014, 208), “Os ricos não precisam do Estado de Direito; eles podem, e de facto fazem, moldar os processos económicos e políticos em seu proveito”.

Na prossecução dessa adequação do Estado a essa lógica, assistimos a um gradual, mas muito pujante processo de ruptura do significado de serviços públicos, o que engendra a ideia de preterição do bem comum em favor do consumo imediato desses direitos, que agora passam a ser compreendidos como mercadorias.

No contexto do neoliberalismo, transformam-se todos os demais bens culturais e humanos em mercadoria, cuja aquisição se dá da mesma forma através da qual se adquire qualquer outro bem fungível. Assim, o conceito de educação é capturado pela estratégia neoliberal e vai, de forma gradativa, mas muito acentuadamente, integrar essa lógica. Conforme uma vez mais lição de SANTOMÉ (2003, p. 26-27):

Os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transformam-se assim em um dos nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais. Os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecido insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização dessa interligação – ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a econômica – será transformada no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação.

Recrudesce-se uma avassaladora tendência em mercantilizar os Direitos Sociais, que são uma conquista da classe trabalhadora, rebaixando-os à condição de bens ou serviços que podem ser facilmente adquiridos no mercado. Nesses termos:

[...] A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixam deser componentes inalienáveis dos direitos do cidadão e se transformam em simples mercadorias intercambiadas entre “fornecedores” e compradores à margem de toda estipulação política. (BORON, 2011, p. 9).

A descrição acima desvela-nos como se dá o fenômeno que se convencionou chamar de mercantilização do sistema educacional, fenômeno que consiste, fundamentalmente, em transformar a educação não só em uma mercadoria bastante lucrativa, mas também em um mecanismo muito interessante para a hegemonização da estratégia neoliberal.

MAZZILLI (2011, p. 216), a respeito desse fenômeno, traz uma noção bem precisa de como a mercantilização foi estrategicamente concebida pelo mercado, senão vejamos:

[...] As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições [...]

Para além dessa transformação da educação em um produto altamente lucrativo, o projeto neoliberal, do qual a mercantilização é apenas uma parte da engrenagem, pressupõe um Estado incapaz de impor limites ao mercado, sucumbindo ao poder econômico e aos agentes que atuam no âmbito da ordem econômica. A respeito dessa novel concepção de Estado, que se filia de forma subserviente aos interesses do mercado, calha trazer à baila a elucidativa reflexão de CASARA (2017, p. 29-30), nos seguintes termos:

[...] Um Estado em que o governo se põe abertamente a serviço do mercado, da geração de lucro e dos interesses dos detentores do poder econômico, o que faz com que desapareça a perspectiva de reduzir desigualdade, enquanto a “liberdade” passa a ser entendida como a liberdade para ampliar as condições de acumulação do capital e da geração de lucros. Na pós-democracia, a liberdade intocável é apenas a que garante a propriedade privada, a concentração dos meios de comunicação de massa, a fabricação de “próteses de pensamento” – televisores, computadores, smartphones etc. – capazes de substituir cidadãos por consumidores acríticos, a acumulação de bens, os interesses

das grandes corporações e a circulação do capital financeiro. Essa impotência dos Estados Nacionais em face dos interesses do mercado contrasta com um Estado cada vez mais forte, sem limites e robusto na gestão da população e dos conflitos sociais. Dita silhueta assumida pelo Estado dimana evidentemente de uma estratégia do projeto neoliberal implementada na periferia do capitalismo, segundo a qual o mercado “precisa, evidentemente, de um Estado fraco como instância de decisão e formulação de política, mas forte como organismo gestor de população e dispositivo de controle social” (GARCIA, 2007, p. 311).

Faz parte da estratégia neoliberal capturar o Estado para que ele cumpra o papel de agente dos interesses das poderosas forças que atuam na ordem econômica, visando a transformar os valores da democracia liberal em uma retórica vazia, com a consequente aniquilação de todo e qualquer discurso que contradite esse projeto hegemônico, neutralizando a prática democrática, de forma gradativa.

SANTOMÉ (2003, p. 15) traz-nos uma análise elucidativa desse processo que pavimentou a estrada que levou os Estados Nacionais para as mãos das forças que atuam no mercado, nas seguintes palavras:

É preciso não esquecer que o capitalismo, para se fortalecer como modelo de produção, apoiou-se fortemente nos Estados Nacionais. Os governos nacionais coordenavam as políticas econômicas e industriais dentro de seus domínios; estabeleciam salários mínimos e condições trabalhistas de contratação; também não vacilavam ao oferecer todo tipo de privilégios às empresas e aos grupos empresariais para atraí-los para seus territórios, o que os levava a esforçar-se para garantir um ambiente social sem perturbações.

Nesse cenário, o conceito de educação também é capturado pela estratégia neoliberal e vai, de forma gradativa mas muito acentuadamente, integrar essa lógica. Conforme uma vez mais lição de SANTOMÉ (2003, p. 26-27):

Os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transformam-se assim em um dos nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais. Os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecido insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização

dessa interligação – ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a econômica – será transformada no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação.

Também vale à pena reproduzir MAZZILLI (2011, p. 216) a respeito desse fenômeno, porque nos traz uma noção bem precisa de como a mercantilização foi estrategicamente concebido pelo mercado, vejamos:

[...] As mudanças decorrentes do novo padrão de acumulação do capitalismo, implantado nas sociedades globalizadas, que se refletem nos novos sistemas de produção e de comunicação, vêm imprimindo novas formas de trabalho que se refletem inclusive na educação superior. As reformas do Estado realizadas com o intuito de adequar o modelo econômico brasileiro às normas e orientações das agências financeiras internacionais vêm operando profundas mudanças também sobre a educação superior no Brasil e, conseqüentemente, sobre o trabalho que ocorre no interior dessas instituições [...]

Para além dessa transformação da educação em um produto altamente lucrativo, o projeto neoliberal, do qual a mercantilização é apenas uma parte da engrenagem, pressupõe um Estado incapaz de impor limites ao mercado, sucumbindo ao poder econômico e aos agentes que atuam no âmbito da ordem econômica (CASARA, 2017).

Trata-se, portanto, de um projeto absolutamente rendido aos interesses do mercado e que se fulcra em uma agenda de compromissos a que os Estados da periferia do capitalismo tiveram que se sujeitar, tendo que se adequarem às exigências da “cartilha” do Consenso de Washington, no bojo da qual se impunham uma rigorosa disciplina fiscal para os gatos públicos, liberação comercial e financeira, privatização de empresas do Estado.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: NOÇÕES CONCEITUAIS

Antes mesmo de dissertarmos sobre o ponto saliente deste nosso artigo, que é a educação em Direitos Humanos no contexto do

fenômeno da mercantilização e sob a perspectiva do movimento Escola Sem Partido, sentimo-nos na obrigação de tecerrápidas, mas necessárias considerações conceituais acerca da educação em Direitos Humanos, iniciando por apresentar uma definição de Direitos Humanos.

Direitos humanos: uma digressão conceitual

A primeira questão que resolvemos abordar nesse instante inicial de nossa tarefa em definir o que são Direitos Humanos, diz respeito à terminologia adequada para se referir a esses direitos. É que, muito embora a Constituição de 1988 use a expressão “direitos fundamentais” para se referir a esses direitos, a literatura que examina esses conceitos, tem sido pródiga em designar expressões diversas para a eles de referir, tais como liberdades públicas, liberdades civis, direitos humanos, direitos humanos fundamentais, dentre outras.

Com efeito, parece que estamos diante de um filigrana, pois os direitos humanos são direitos fundamentais, sendo que parte da doutrina considera irrelevantes proceder a essa distinção. Devemos utilizar a expressão direitos humanos como designativa dos documentos de direito internacional que reconhecem direitos à pessoa humana, tendo, portanto, caráter supranacional e universal (SARLET, 2013, p. 260).

MARMELSTEIN (2008, p. 26) preleciona-nos que “Quando se estiver diante de um tratado ou pacto internacional, deve-se preferir a utilização da expressão direitos humanos ao invés de direitos fundamentais. Falar é tratado internacional de direitos fundamentais não soa bem aos ouvidos”.

De outra banda, a expressão direitos fundamentais deve ser utilizada para identificar direitos atribuídos à pessoa humana reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivado de determinado Estado (SARLET, 2013, p. 260). Ou seja, o termo direitos fundamentais é designativo do conjunto de direitos que se conferem aos seres humanos no ordenamento jurídico de um determinado Estado.

Não obstante a essa diferença, essas expressões possuem estreita relação, na medida em que, como é cediço, a maioria das constituições pós-segunda guerra mundial se inspiraram nos tratados, pactos e

convenções internacionais, a exemplo da Declaração Universal de 1948. Nesse sentido, calha reproduzir a lição de SARLET (2013, p. 263), nas seguintes palavras:

[...] Da mesma forma, registra-se que não se cuida de noções reciprocamente excludentes ou incompatíveis, mas, sim, de dimensões cada vez mais relacionadas entre si, o que não afasta a circunstância de se cuidar de expressões reportadas a esferas distintas de posituação, cujas consequências práticas não podem ser desconsideradas.

Assim sendo, as expressões direitos humanos e direitos fundamentais mantêm entre si uma relação de complementaridade, exatamente na medida em que, embora sirvam para indicar fenômenos distintos, uma diz respeito à outra.

Para além dessa discussão terminológica, existem outras noções que merecem nossa atenção para a definição do que são Direitos Humanos. Referimo-nos a três noções, que são: os direitos humanos como produto cultural e humano e os direitos humanos como resultado de lutas.

Em relação à primeira noção, frise-se que os direitos humanos não são algo dado e construído e pronto para servir. Seu reconhecimento não se deu de uma vez só, neste ou naquele momento. Não se pode dizer que eles foram engendrados em 1789 ou em 1948. Assumindo aqui uma postura crítica na análise dos direitos fundamentais, devemos concebê-lo com o um processo, ou, nas palavras de HERRERA (2009, p. 169) trata-se “de dinâmicas e lutas históricas resultantes de resistências contra a violência que as diferentes manifestações do poder, tanto das burocracias públicas como das privadas, exerceram contra os indivíduos e os coletivos”.

Nesses termos, a dignidade da pessoa humana assim como os direitos fundamentais não podem ser concebidos como valores universais e abstratos, mas, sim, consequências de uma complexa e real trama de relações concretas, inseridas na luta pela construção de espaços sociais, econômicos, políticos e jurídicos que conduzam a uma existência digna. Processos e dinâmicas históricas que tomaram forma em textos e declarações que, desde o século XVIII até a atualidade representam uma

reação frente às consequências da extensão social, econômica, política e cultural do capitalismo.

Dessa mesma concepção, dimana uma outra ideia, segundo a qual os direitos humanos não são produto de essências imutáveis, mas sim são produto cultural, de modo que são fruto de contextos históricos reais (HERRERA, 2009, p.). Nesse sentido, seu reconhecimento e seu conteúdo são o resultado direto desses contextos históricos reais.

Como síntese deste pensamento, temos que os direitos fundamentais e sua positivação não é uma dádiva do Estado, que num momento de profunda benevolência e altruísmo, decidiu “dar” esses direitos, mas, pelo contrário, tudo isso é conseqüência de processos concretos, de embates de classe historicamente situados.

Educação em direitos humanos

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, vê-se o seguinte a respeito do que é a educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018, p. 11).

Em um outro trecho, esse mesmo documento destaca a importância da educação em Direitos Humanos no bojo do processo de redemocratização do país após os longos e tenebrosos anos de uma

ditadura civil-militar-empresarial, que estabeleceu um regime de exceção entre os anos de 1964 a 1985. O que se diz é o seguinte:

[...] A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. (BRASIL, 2018, p. 12).

De outra banda, a Constituição de 1988, ao estabelecer os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, insere no rol desses princípios a dignidade da pessoa humana (cf. art. 3º, incisos III), de modo a submeter as ações do Estado brasileiro a esses dois valores. Em relação à dignidade humana, lançaremos mão da lição pedagógica de Ingo Sarlet (2016, p. 257), que ao apontar para o conteúdo jurídico da dignidade da pessoa humana, a nosso sentir, consegue produzir um conceito amplo o suficiente para definir o princípio da dignidade da pessoa humana, nas seguintes palavras:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada Ser Humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Assim, com efeito, devemos partir da premissa segundo a qual reconhece na dignidade da pessoa humana a idiossincrasia de todo ser humano de ser respeitado, efetivamente, como pessoa. De outra banda, é dizer, de não ser prejudicado em sua existência. De tal pressuposto, dimanam duas noções bastante relevantes para a compreensão do conteúdo do princípio da dignidade humana: a primeira delas, refere-se ao fato de a observância do princípio aqui compulsado implica, na

prática, impedir a degradação do homem; ademais, implica, também, pespegar ao Estado a função de propiciador ao indivíduo da garantia de uma existência material mínima.

Combinando esses elementos dogmáticos e normativos, podemos nos arriscar a dizer que a educação em Direitos Humanos é um instrumento do processo de ensino-aprendizagem destinado ao ensino dos conceitos centrais dos Direitos Humanos, mas e sobretudo, a partir das mais variadas visões conceituais, ao fomento, propagação e afirmação desses direitos, contribuindo para o engendramento de uma cultura institucional de profundo respeito aos Direitos Humanos.

Assim sendo, no contexto do Estado Democrático de Direito, dado o fato de sua intrínseca relação com os Direitos Humanos, que são alçados à condição de valores supremos de uma sociedade justa, plural e fraterna, a educação em Direitos Humanos deve cumprir um papel da mais alta relevância, que tem a ver com as ideias de inclusão, de tolerância e de profundo respeito às diferenças e ao pluralismo de ideias, de crença, de convicção, filosófica etc.

ESCOLA SEM PARTIDO: INSTRUMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO E DO ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Dedicaremos a presente seção para fazermos a abordagem do ponto saliente de nosso artigo, que consiste em esmiuçar a relação existente entre o movimento Escola sem Partido e o fenômeno da mercantilização do sistema educacional, indicando como esse movimento é mais um instrumento a serviço do projeto neoliberal. Para tanto, começaremos por definir esse movimento para, no momento seguinte, estabelecer nossa hipótese.

O Escola Sem Partido é um movimento, cuja definição só pode ser compreendida a partir da identificação das ideias que se encontram na sua base. Aqui, interessar-nos-á compreender que conexão há entre esse movimento e o Código de Defesa do Consumidor, porquanto é essa conexão que coloca o movimento do Escola sem Partido na rota da mercantilização e na órbita do neoliberalismo.

Com efeito, o Escola Sem Partido inspirou-se em movimentos internacionais, dentre os quais destacamos o “no indoctrination” e o

“Creation Studies Institute”, ambos de origem norte-americana e que preconizam, fundamentalmente, “[...] um suposto apartirismo para questionar os posicionamentos dos professores em sala de aula [...]” (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 49), defendendo combater a doutrinação ideológica, a disseminação do evolucionismo, a perspectiva de gênero e temas relacionados ao multiculturalismo, com a criminalização do professor que enfrenta de forma crítica essas temáticas.

Portanto, podemos definir o Escola Sem Partido como sendo um movimento, com origens em postulados preconizados por movimentos internacionais, que visa ao silenciamento do pensamento crítico na sala de aula, representando, exatamente nessa medida, “[...] *a mais nítida expressão do falseamento da realidade* [...]” (BERTOLDO, 2017, 153), porquanto se utiliza do falacioso combate à doutrinação ideológica e ao partidarismo e do mito da neutralidade para expungir do conteúdo acadêmico reflexões críticas que permitam aos alunos terem contatos com as diversas teorias sobre os assuntos que se discutem em sala de aula.

Dito isso, podemos voltar à questão que é o ponto central de nosso artigo, que é o de explicar a relação existente entre o movimento do Escola Sem Partido e o fenômeno da mercantilização. A fim de cumprir esse mister, faz-se necessário que compreendamos (i) o papel desempenhado pelo Estado no aprofundamento do processo de mercantilização do sistema educacional e (ii) como o movimento do Escola Sem Partido tem uma concepção a respeito da educação que se coaduna com esse processo. Vejamos.

Com efeito, podemos asseverar que a racionalidade neoliberal molda a ação do Estado a fim de que seja ele próprio o empreendedor das medidas idôneas à criação de um ambiente propício à mercantilização da educação. A perspicácia e a profundidade acadêmica de CÊA (2016, 13) fizeram-na refletir a respeito do tema, quando escreveu sobre as chamadas Parcerias Público-Privadas, legando-nos uma lição elucidativa do que acima falamos, nos seguintes termos:

Seja devido ao fracasso dos governos na provisão de educação, seja pelo acordo dos mesmos com a adoção do mercado como

pressuposto e fim da ação estatal, fato é que montantes incontáveis de fundos públicos estão fomentando -e, em alguns casos, sustentando, a conduta do setor privado no campo da educação por meio de vários tipos de relações entre parceiros públicos e privados, desde contratos formais até arranjos informais.

Nessa medida, o Estado é essencial à reprodução da lógica neoliberal de menos Estado e mais mercado, de modo que quanto mais o Estado se encolhe e minimiza sua atuação na afirmação e expansão do ensino, não faz outra coisa senão pavimentar o caminho da mercantilização.

Trata-se de uma política deliberadamente empreendida pelo Estado que visa a elidir o ensino público e privilegiar os interesses particulares, em que se adotam medidas que mesclam favorecimento e concessões ao capital privado com restrições aos investimentos públicos.

Destarte, ao Estado Nacional brasileiro cumprira o mister de ser o elemento viabilizador desse processo, adotando estratégias que visassem a estimular a criação de escolas particulares. Com efeito, esse processo de consolidação da silhueta mercantilizadora das políticas estatais no âmbito do ensino se perfaz lastreada, fundamentalmente, na absoluta falácia de comprometimento “[...] com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar, e concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado” (GERMANO, 2005, pp. 105/106).

No que tange à concepção de educação advogada pelos ideólogos do movimento Escola Sem Partido, essa nos remete à ideia defendida por Milton e Rose Friedman (1980, p. 220, *apud* BUENO e ALMEIDA, 2016) segundo a qual “[...] na educação, os pais e os filhos são os consumidores, e o professor e o administrador da escola, os produtores[...]”, postulado que se encontra na origem da intervenção nos sistemas educacionais por movimentos como o Escola Sem Partido.

Para o movimento Escola Sem Partido, a educação não é tratada como um Direito Fundamental, mas sim como uma mercadoria, e aluno e professor, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, vistos como consumidor e fornecedor, respectivamente. Com efeito, segundo um dos

ideólogos no Brasil da organização Escola sem Partido, Miguel Nagib, o projeto de lei que tramita no Congresso Nacional:

[...] foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (Miguel Nagib, em Audiência Pública no Senado Federal realizada em 1/9/2016).

Trata-se essa complexa e dinâmica relação entre os sujeitos da educação como uma mera relação de consumo, de modo que, na condição de consumidor dessa mercadoria (a educação), o aluno tem primazia no processo, de modo que é seu direito demandar a seu fornecedor (o professor) o que achar conveniente para que tenha uma bom consumo da mercadoria que se interpõe entre consumidor e fornecedor.

Exatamente nessa medida, o movimento Escola Sem Partido não só concebe a educação à luz da lógica do mercado, como também menoscaba a função docente e o criminaliza. Na elucidativa lição de Frigotto:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (2017, p. 31)

Ao aduzir como um de seus fundamentos o Código de Defesa do Consumidor, e enxergar a educação como um mercadoria, o movimento do Escola sem Partido, a nosso sentir, dialoga com o projeto neoliberal de mercantilização do ensino no Brasil, servindo como

instrumento que atua para submissão dos sistemas educacionais à linguagem mercantilista introduzida pelos economistas neoliberais (SANTOMÉ, 2003, p. 84).

Dessa forma, o movimento se constitui como um sofisticado mecanismo de consolidação do projeto neoliberal no Brasil, porquanto combina a ideia de educação como uma mercadoria, mas também porque traz em suas concepções a pretensão de silenciamento da reflexão crítica a respeito da atual fase do capitalismo e de contraposição à hegemonia neoliberal.

De outra banda, o movimento do escola sem partido se coaduna com o neoliberalismo e com a ideia de desdemocratização, pugna-se pelo fim do que seus ideólogos chamam de “doutrinação ideológica e política”. Isso resulta no fato de que a sala de aula é tomada de assalto por uma única concepção política que aponta para a defesa do capitalismo e de uma pauta moral reacionária.

Nessa pauta, com efeito, se excluem a defesa dos Direitos Humanos para certos setores da sociedade, opondo-se às ideias de pluralismo, de tolerância e de respeito às diferenças das pessoas. Para melhor compreendermos isso, trazemos à baila a valiosa lição de Maria Ignez Costa Moreira e Magner Miranda de Souza (2019, p. 3), que disseram o seguinte:

Considerando os princípios do Projeto da Escola Sem Partido, entendemos que a “Escola sem Partido” é uma escola “sem educação”, pois compreendemos a educação como um processo de formação humana, que deve contribuir para que as crianças, os adolescentes e jovens desenvolvam a consciência crítica sobre os acontecimentos do cotidiano, que tenham atitudes de respeito e de reconhecimento em relação à diversidade entre as pessoas, que possam comprometer-se com a construção de relações solidárias e de promoção de uma cultura de paz.

Por conseguinte, em um contexto de ataques sistemáticos aos Direitos Humanos, a educação em Direitos Humanos padece de concretude e fica no campo do diletantismo, porquanto o necessário cotejo entre o que se ensina e a realidade em que os Direitos Humanos devem incidir, revela haver uma abissal distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos percorrer um caminho que vem sendo trilhado por inúmeros pesquisadores que resolveram investigar, de forma crítica, o sistema de educação na atual fase do capitalismo no Brasil, denunciando a subsunção desse sistema à lógica do mercado, o que faz com que a educação seja convertida em um nicho rentável a ser explorado pelos agentes privados que atuam na ordem econômica.

A afirmação, consolidação e hegemonização dessa tendência mercantilizadora no âmbito da educação no Brasil só foram possíveis graças ao relevante papel desempenhado pelo Estado brasileiro, que, ao longo do tempo, especializou-se em empreender medidas, mecanismos legais e estratégias políticas que tiveram o condão de submeter os programas governamentais a uma agenda de compromissos impingidos pelo neoliberalismo.

Nesse sentido, o movimento Escola Sem Partido possui indissociáveis relações com esse projeto neoliberal a respeito do sistema educacional. Isso restou evidente porque um de seus pressupostos é o Código de Defesa do Consumidor, em virtude do qual a educação é tratada como uma mercadoria em torno da qual surge uma relação no âmbito da qual os sujeitos do processo de ensino como partes de uma relação consumerista.

Essa ideia que está anunciada como um dos fundamentos do movimento EscolaSem Partido deixa claro que, para além das teses que preconiza como razão de existir, esse movimento tem propósitos que não se encontram desvelados nos pronunciamentos e nas manifestações públicas de seus ideólogos, mas que, como aqui fizemos, uma minudente análise dessas manifestações e das redes de apoiadores nos revelam seus reais propósitos.

Com efeito, o movimento Escola Sem Partido, além de se basear nas falaciosas ideias do combate à doutrinação ideológica, no apartidarismo e na neutralidade, além de constranger e criminalizar a profissão docente, ainda cumpre um papel relevante de robustecer o viés mercantilizador que capturou o sistema de educação, tanto porque reforça a ideia segundo a qual a educação é uma mercadoria, tanto

porque visa ao silenciamento da reflexão crítica que se possa empreender na sala de aula.

Por outro lado, o movimento escola sem partido por pugnar pelo fim dos que seus próprios ideólogos chamam de “fim da doutrinação ideológica e política”, o que escamoteia a ideia de hegemonização de uma única concepção política na escola, que faz a defesa do capital e que hostiliza os Direitos Humanos, contribui para o esvaziamento da educação em Direitos Humanos, exatamente na medida em que se arrostando os valores do pluralismo, da tolerância e do respeito às diferenças das pessoas.

Por conseguinte, o movimento do Escola Sem Partido e seus ideólogos não possuem absolutamente nada de neutro e/ou apartidário, exatamente na medida em que pode ser entendido, se adotarmos a percepção analítica que assumimos aqui, sendo na verdade um sofisticado mecanismo que atua em favor da reprodução do capital e de recrudescimento da lógica de hegemonização do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Edna. ESCOLA “LIVRE” E “SEM PARTIDO”: A INTERNALIZAÇÃO DA LÓGICA DO CAPITAL. In: NOMERIANO, Aline Soares e outros (Org.) As Políticas Educacionais no Contexto dos Limites Absolutos do Estado e do Capital em Crise. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

CASARA, Rubens R R. O Estado Pós-Democrático. Neo-Obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CÊA, Georgia. PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO ECONÔMICO, POLÍTICO E CULTURAL: EXPLORANDO CONTRIBUIÇÕES GRAMSCIANAS. In: 2nd International Conference on Cultural Political Economy: Putting culture in its place in political economy, 2016, Bristol. Abstracts and papers - 2nd International Conference on Cultural Political Economy: Putting culture in its place in political economy. Bristol: Centre for Globalisation, Education & Social Futures - GESF, 2016. v. 1

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal (trad. Mariana Echalar). São Paulo: Boitempo. 2016.

ESPINOSA, Betty R. Solano e QUEROZ, Felipe B. Campanuci Queiroz. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREIDMAN, M. Liberdade de Escolher. O Novo Liberalismo Econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980. *apud* BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida e ALMEIDA, Karla Votoriano e Silva. Um Olhar para Além do Capital: a Possibilidade de Superação do Modelo Neoliberal em Educação.
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/articloe/view/1782/8663/>>

>Acesso em: 23 de dezembro de 2018

FRIGOTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FLORÊNCIO, Tatiana Magalhães. A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

GARCIA DOS SANTOS, Laymert. Brasil contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (coord.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2005.

FLORES, Joaquín Herrera. Teoría Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

MARMELSTEIN, George. Curso de Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2008

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. RBPAE – v. 27, n. 2, p: 205-221, maio/ago. 2011.

MOREIRA, Maria Ignez Costa e SOUZA, Magner Miranda de. Escola sem Partido, sem educação e sem direitos humanos: resistir é preciso! Disponível em:
<<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/escola-sem-partido-sem-educacao-e-sem-direitos-humanos-resistir-e-preciso>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

NUNES, Antônio José Avelãs Nunes. Neoliberalismo e Direitos Humanos. Rio de Janeiro. São Paulo: Renovar, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang e outros. Curso de Direito Constitucional. 2 ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STIGLITZ, Joseph E. O preço da desigualdade. Lisboa: Bertrand Editora, 2014.

Comer e estudar: Direitos Humanos negados no Brasil durante a pandemia

*Edcleide da Rocha Silva*⁶

“Mas direito para quem?
Progresso vai além
Educa, se preocupa
Com quem ainda não tem
Você vive pra quem?
Deus não quer seu vintém
Acumula só fortuna
Não pensa em ninguém” (trecho de música de Marina Peralta).

RESUMO

O presente trabalho trata de questões contemporâneas da história brasileira, sob a ótica da política. Dentre as muitas referências utilizadas para fundamentar sua estrutura destacam-se a Carta Universal dos Direitos Humanos e a Constituição brasileira de 1988 na perspectiva de tratar dos direitos como uma conquista coletiva entre a diversidade dos povos e nações. Cabe ressaltar que –este texto é fruto do acúmulo e debate desenvolvido na disciplina 2022.2 - Seminários avançados de pesquisa em políticas públicas: educação em direitos humanos - turma 01, ministrada pela professora Dra Lana Lisiêr de Lima Palmeira e pretende tecer considerações sobre algumas ações do governo de Jair Bolsonaro durante seu mandato presidencial entre 2019 e 2022 acerca da temática. O trabalho, a partir do olhar a história e conjuntura, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, embasada na revisão de literatura do período estabelecido como recorte temporal, trazendo um olhar analítico sobre a questão do direito à vida, à alimentação, à

⁶ Camponesa e pesquisadora do PPGE-UFAL na qualidade de doutoranda do programa com bolsa de auxílio pesquisa da FAPEL. Graduada em filosofia; Especialista em educação e filosofia, Mestra em Educação. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8498240882612121> com ID Lattes: **8498240882612121**

educação, negados ao povo trabalhador brasileiro durante o referido governo em meio ao período da pandemia da COVID19.

INTRODUÇÃO

Nosso artigo tem a intenção de trazer reflexões acerca de dois pontos sensíveis para o debate dos Direitos Humanos (DH). O primeiro é o direito à alimentação, o segundo é o de ter acesso à educação formal, ou seja, vamos tratar dos direitos de comer e de estudar, atos tão políticos quanto à construção da própria história crítica.

A partir do que coloca Paulo Freire em *Política e Educação*: “Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco” (Freire, 2001, p.14).

Tomaremos as críticas apontadas no decorrer desta escrita como memórias de uma história a ser lembrada, para motivação do sonhar e, assim, também para transformar nossa realidade no almejar e alcançar novos direitos contra os retrocessos e negações.

Para que não saíamos dos limites de recorte de trabalho, vamos delimitar o olhar analítico da pesquisa ao Brasil. Isso dentro da contemporaneidade que terá como medida temporal o momento de pandemia da COVID-19, mais precisamente, os anos de 2020 a 2022. Com base neste período, vamos trazer questões levadas para aplicação de políticas públicas e deveres do Estado enquanto governança brasileira.

O trabalho está organizado em partes que tratam das perspectivas do acesso aos Direitos Humanos, mas também da questão da própria garantia destes, ao mesmo tempo em que, hora ou outra, traremos a Constituição brasileira no intuito de reafirmar nosso posicionamento em defesa da garantia dos direitos sociais para o povo brasileiro.

A organicidade dos temas se faz por pontos estruturantes apresentados por meio das seções temáticas: a) Rememorar para não esquecer é lembrar para viver, é não permitir que continuem a nos matar; b) A negação dos direitos conquistados seria uma política que amplia a desigualdade social? c) Alimentação e a educação, direitos humanos negados durante a pandemia; d) Comer é ato político, e educação não

existe sem política; e, por fim, e não menos importante, e) Considerações que ficam.

É pretendido abordar questões acerca do tema proposto de maneira que essa leitura possa contribuir para a construção crítica do conhecimento. Lembrando que não existe teoria separada da prática, nem o contrário dentro de um movimento dialético e, portanto, a práxis move a estrutura de nossas lutas, vidas e - por que não dizer também? - sonhos, na medida em que também não existe humanidade sem história.

REMEMORAR PARA NÃO ESQUECER É LEMBRAR PARA VIVER, É NÃO PERMITIR QUE CONTINUEM A NOS MATAR

Rememoremos neste momento a data do 23 de março de 2020. Para muitos e muitas de nós seria uma quarentena de 40 dias, ficaríamos em isolamento durante esse tempo, e logo tudo voltaria ao normal. Nessa data o Brasil decretou *lockdown*, ou melhor dizendo, um momento de restrição com fechamento de espaços de intensa circulação pública, como comércio, escolas, rodoviárias, dentre tantos outros. Mal sabíamos que seriam anos de um período de incertezas.

O uso de máscara passou a ser obrigatório e nenhuma outra coisa poderia desenhar tão bem esse momento como a música “O dia em que a terra parou” de Raul Seixas. E não obstante, ela foi uma das músicas mais ouvidas naquele momento, a tocar nas rádios, nos aplicativos de músicas, justamente por descrever o dia que “viraram” dias⁷. Nesse período, e aos poucos, essa dinâmica de tempo descrita por Raul foi sendo complementada por outras músicas que também passaram a esboçar o que vivíamos. Aos dias que viraram anos, como na música “Sujeito de Sorte” de Belchior, lançada pelo Emicida em álbum AmarElo ainda em 2019, com participações de Majur e Pablo Vittar, que ganhou nossas vidas nos anos seguintes em ritmo pandêmico.

Trazar essa lembrança é mexer em sentimentos de saudade para muitos e muitas de nós, quando nos deparamos com os abraços não

⁷ Em pesquisa podemos ver o aumento das buscas pela música justamente no período em que estourou a pandemia no Brasil. Ver em gráfico: <https://trends.google.com.br/trends/explore?cat=3&date=today%205-y&geo=BR&q=o%20dia%20em%20que%20a%20terra%20parou>

dados, com os lutos não vivenciados ou respeitados. Atualmente, novembro de 2022, já passamos das 680 mil mortes por COVID-19, 680 mil vidas de pessoas amadas, pessoas esquecidas nas ruas, pessoas negadas por um presidente que, durante o auge da pandemia, ironizou as vidas do povo que precisava sair para trabalhar, do povo que não tinha o que comer, do povo trabalhador de seu país: um povo negado.

Um mês após “o dia em que a terra parou”, mais precisamente no dia 20 de Abril de 2020, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, quando questionado por jornalista acerca de quais medidas o governo tomaria para evitar mais mortes causadas pela COVID, ele respondeu: “Eu não sou coveiro”, ainda continuou dizendo que “Essa é uma realidade, o vírus *tá* aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, *p****. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia”. Segundo o portal de notícias G1⁸, o Brasil registrava 2.575 mortes e 40.581 nesse momento, e ainda não tinha sido tomada nenhuma providência emergencial sólida e eficaz em busca de frear as mortes, o sistema público de saúde estava um caos, pessoas estavam sendo enterradas em valas coletivas abertas às pressas com escavadeiras. E isso não é cena de filme apocalíptico, distópico, de ficção, infelizmente foram cenas reais vividas em todo território brasileiro.

Mas você pode vir a se perguntar: a intenção do artigo não é falar sobre o direito a comer e a estudar durante a pandemia no Brasil? Por que então fazer todo esse apanhado das mortes no período pandêmico?

Falamos das mortes para não nos esquecermos, jamais. Ainda mais sabendo que um dos principais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo III estabelece que “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, mas no que se refere ao período pandêmico, com a condução política do período, regado a mortes pela COVID19, esse dispositivo legal foi colocado de lado pelo governo brasileiro. Haja vista que vidas foram ceifadas por falta de agilidade em prol da saúde do povo, que a liberdade foi ferida pela falta

⁸ Por Pedro Henrique Gomes, G1 — Brasília em 20/04/2020 19h07. **'Não sou coveiro, tá?', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. Disponível em:** <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghml>

de segurança, e muitos de nós não conseguimos nos despedir dos que se foram, independente da religião das pessoas que amávamos.

O direito, ou melhor dizendo, a garantia de viver a vida, foi-nos negada de algumas formas durante esses quatro anos do governo Bolsonaro. Algumas foram notórias na pandemia, mas que já vinham dando sinais de negação pelo governo desde o primeiro ano de mandato, seja com a implementação da reforma trabalhista, seja com a reforma da previdência, ou pela falta de implementação de políticas públicas para o povo. Assim, em escritos como a “Nota dos movimentos, organizações populares e sindicais do campo, das florestas e das águas em defesa da agricultura familiar e camponesa!”, que foi lançado em setembro de 2020 como forma de denunciar os vetos dados para a PL 735 - Lei Assis Carvalho - pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro, percebe-se que o projeto em questão desvaloriza direitos populares.

Cabe ressaltar que os vetos foram dados em um período onde a fome crescia no país, a inflação dos alimentos batia recordes junto ao número de pessoas desempregadas. Deste modo, mais uma vez percebemos os DH sendo feridos pelo Estado que deveria proteger o povo. A nota popular mencionada anteriormente iniciou expondo, denunciando, de forma coletiva:

Nós, movimentos populares e sindicais do campo, das florestas e das águas, entre eles, ANA, APIB, ASA, CONAQ, CONTAG, CONTRAF-Brasil FBSSAN, MAB, CPT, CIMI, MCP, MPP, PJR, MMC, MAM, MPA, MST, trabalhadores e trabalhadoras rurais, organizações não governamentais, ambientalistas, artistas, sociedade civil e parlamentares vimos denunciar à sociedade a política genocida do governo Bolsonaro que é capaz de vetar quase que integralmente a Lei Assis Carvalho 14.048/2020, sob o argumento falacioso de “contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade (p.única).

Os vetos foram derrubados, mas acabaram não sendo validados, pois perderam validade temporal de emergência, voltando no ano seguinte com nova numeração, dessa vez enquanto PL 823/2021. A Lei foi aprovada depois de muita luta no congresso, porém até os dias atuais não foi implementada e seguimos sem políticas públicas para o campo, bem como também sem frear contraditoriamente os grandes recordes

batidos pelo agronegócio/latifúndio que segue avançando no crescimento de produção ao mesmo tempo em que cresce os dados de fome no Brasil, como podemos ver em pesquisa apresentada pela Rede Nacional de Mobilização - COEP, por Viviane Souza, do portal G1, acerca de análise e estudo de combate à fome: “O Brasil tem visto, ao mesmo tempo, o agronegócio bater recordes e a fome crescer entre a população. Mas qual a relação destes dois cenários tão diferentes?” (2021, p.única). A pesquisa traz, dentre muitos dados levantados, a importância de políticas públicas para a aquisição de alimento das produções de agricultura familiar, além, claro, dos impactos direto do elevado crescimento do agronegócio em relação à inflação alimentar, desempregos e outros fatores sociais, políticos, culturais e econômicos do momento pandêmico e de crises do sistema capitalista no Brasil.

Ainda nesse período as organizações lançaram “Manifesto popular – contra a fome e pelo direito de se alimentar bem”⁹, um escrito coletivo de organizações camponesas que traz inúmeros casos de violações dos direitos do povo brasileiro, violações essas que se intensificaram durante o pico da pandemia.

Cabe ressaltar que durante seus quase quatro anos de governo, Bolsonaro, no lugar de implementar políticas públicas, aplicou cortes e reformas como ataque aos direitos conquistados pelos povos, a exemplo da reforma da previdência (PEC 06/2019), aprovada em primeiro turno pelo congresso brasileiro. Segundo Renata Assumpção e Fernando Arcangelo, em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “Os impactos da reforma previdenciária na desigualdade social”, a reforma da previdência representa em sua concretude o aumento da desigualdade social, causando uma grande instabilidade financeira, onde os impactos tendem a ser devastadores em específico para a vida das pessoas idosas (2021, p.2). E trazemos essa reflexão para nos atentarmos de que os “não

⁹ O manifesto foi publicado em junho de 2021 como forma de posicionamento coletivo da articulação campo e cidade em defesa da vida do povo, nesse mesmo período passaram a sair internacionalmente os relatórios de que o Brasil voltava ao mapa da fome. Para acessar o manifesto basta clicar em:

<https://mmcbrasil.org/manifesto-popular-contra-a-fome-e-pelo-direito-de-se-alimentar-bem/>

feitos” durante a pandemia são consequências de um plano de governo para não atuar para o povo desde seu início.

Ainda assim, talvez expressar essa memória não seja suficiente para você, que está lendo, perceber os ataques aos direitos e, dessa forma, possa revidar questionando com relação à aprovação do auxílio emergencial¹⁰ que se tornou "Auxílio Brasil", e que, talvez, você o considere uma política pública. Bem, então antes de trazermos reflexões sobre as contradições acerca da aprovação e implementação do já mencionado auxílio, traremos a questão: o que são políticas públicas?

Para respondê-la, voltaremos às origens dos termos - trataremos apenas sobre o significado desses termos e não suas aplicações segundo cada corrente de pensamento, já que para isso precisaríamos de um trabalho apenas com esse foco - , em seguida sintetizamos, com auxílio de pesquisadoras e pesquisadores da área, a questão das políticas públicas, e só então voltaremos para a questão do "Auxílio Brasil".

Vamos lá. De acordo com o dicionário básico de filosofia, *política*, que vem do latim *políticos* e do grego *politikós*, indica “tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos” (Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 2001, p. 153). O que implica dizer que a política é a relação direta ou indireta dos cidadãos e sociedade, logo, se é uma relação estabelecida dentro de uma sociedade democrática, onde a administração passa por uma representação eleita pelo povo, seria de responsabilidade do governo agir em prol da defesa da vida de seu povo. Isso a partir da compreensão da democracia como oriunda do grego *demos*: povo e *kratos*: poder, ou seja, um tipo de “[...] regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal” (idem, 2001, p. 50).

As então políticas públicas, segundo a especialista Stephanie Macêdo, seriam:

“[...] ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na

¹⁰ Por Eline Rodrigues Pozzebom em 30/12/2020, 09h18, com Fonte: Agência Senado. “Aprovado pelo Congresso, o auxílio emergencial deu dignidade aos cidadãos durante a pandemia”. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>

Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem estar da população” MACÊDO, 2018. p.única).

Logo, com a contribuição dessas citações, o que queremos dizer é que os caminhos das políticas públicas podem contribuir para a melhoria da vida do povo de uma sociedade - no caso aqui desenvolvido, do povo brasileiro - em suas mais diferentes representações de gênero e raça como mostraremos a seguir em mesa de debate da Oxfam durante a Pandemia.

Ainda dentro da perspectiva do lembrar, no que toca à seção anterior, recordamos que a primeira vítima da COVID-19 no Brasil, não por acaso, foi uma mulher negra, empregada doméstica de 63 anos de idade. Em um dos muitos debates virtuais desse período, as teóricas contemporâneas, a historiadora Wania Sant’Anna e a antropóloga Debora Diniz falaram ao *Oxfam Brasil em mesa* “Mulheres e desigualdades em tempos de Covid-19”, tratando sobre o lugar de vulnerabilidade da mulher dentro da pandemia. Segundo Debora Diniz: “As mulheres pobres, que são majoritariamente negras, não têm como fugir do contágio. Assim, elas vão enfrentar o desemprego, senão a morte, ou uma imersão ao risco de contaminação muito grande” (Oxfam, em mesa de debate no *Youtube*).

Já para Wania Sant’Anna: “[...] diante das muitas incertezas políticas que vivenciamos na pandemia, o que podemos fazer é tentar reunir as nossas vozes” (idem). Ao fazer críticas contra o silenciamento das mulheres, ao mesmo tempo em que denuncia os cortes nas políticas públicas.

Dito isso, relembremos então que o processo de implementação do auxílio emergencial¹¹ passou por desafios, idas e vindas durante o ano de 2020. Um desses desafios foi o próprio valor estabelecido pelo Ministro da Economia, Paulo Guedes, que na época, ao representar o governo Bolsonaro, estabeleceu o valor de 200,00 reais. Depois de muita mobilização contra tal posição, apresentaram-se no congresso propostas da oposição, onde o auxílio veio a ser aprovado no final de dezembro de 2020, destacando o olhar social do relator do projeto (Alexandro Vieira,

¹¹ Sobre todo percurso da votação e tramite do mesmo auxílio emergencial para o povo brasileiro pode ser acessado no portal do senado federal: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>

do partido Cidadania/SE). Assim, com quase um ano de muitas vidas perdidas, entre elas pessoas da classe trabalhadora que se arriscaram para trabalhar e ter o que comer, e só depois de muita pressão social, o valor de 600,00 reais veio a ser liberado para saque por meio de sistema digital.

É bom lembrar nesse momento que a falta de metodologia na assistência social básica para auxiliar na condução dos cadastros e acesso do povo ao auxílio emergencial, ou seja, a falta de um programa mínimo de agilidade nesse trabalho cadastral, também levou muita gente, que precisava acessar ao benefício, a ser lesada. Isso porque muitas pessoas caíram em golpes, jornais como o *Correio do Povo*¹² alertavam a população sobre os *links* inidôneos que circulavam nos grupos de *Whatsapp*, por exemplo, e das grandes máfias envolvidas. Estas que se aproveitaram da situação de necessidade, muitas vezes até de miséria, das pessoas menos favorecidas, já que nem todo mundo, sim, nem todo mundo tinha um celular, e menos ainda internet para realizar o cadastro e, assim, ter acesso a uma segurança financeira mínima refletida no então auxílio.

Com tais lembranças ressaltamos que rememorar é uma ferramenta de luta e de organização para o não esquecimento histórico, para defesa dos direitos conquistados, para continuar a viver. E continuar a viver representa o não permitir que continuem a nos matar perante a história vivida e a história a devir.

Reforçamos que o compromisso com a vida do povo brasileiro é, antes de tudo, papel de um governo democrático, mas o então Estado acabou por omitir suas obrigações para com os direitos populares. E ao fazê-lo, estimulou a insurgência da pressão social nacional, também internacional, para garantia dos direitos, já que nesse período, em especial nas questões de desigualdade social em relação ao tema da fome e em questões ambientais, o Brasil esteve nas miras internacionais.

¹² Ver matéria completa sobre golpes relacionados aos auxílios emergenciais, em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/vamos-fazer-dinheiro-e-jogar-no-mar-como-golpistas-fraudaram-o-auxilio-emergencial/>

NEGAÇÃO DOS DIREITOS CONQUISTADOS SERIA UMA POLÍTICA QUE AMPLIA A DESIGUALDADE SOCIAL?

Como é sabido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada no Brasil como parte do regimento constitucional, ela que é proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas na resolução de 217, Artigo III no dia 10 de dezembro de 1948, passando a ser documento legislativo da defesa da vida do povo. E no Brasil, como já mencionado, veio a somar com a Constituição, sendo aprovada em Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos Artigos de 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. E, logo, são elas de extrema importância na garantia das políticas públicas e no enfrentamento às desigualdades sociais. Negar os direitos já garantidos por lei não é apenas ampliar a desigualdade, como também é não promover a política, da qual já tratamos de sua essência em relação ao povo.

Tanto a Constituição brasileira quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos são consideradas regimentos de enfrentamento e combate às opressões. Tamanha importância se dá na medida em que expressam a existência e defesa dos menos favorecidos, haja vista que são documentos necessários para recordar e cobrar do sistema opressor, direitos mínimos ao povo.

O Capítulo II da Constituição é repleto de direitos básicos para a sociedade brasileira, esses são descritos como direitos sociais. Sobre isso, destaca-se o Art.6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).

A partir disso, a questão que colocamos é: quem não teve um desses direitos negados durante a pandemia, ou mesmo dentro dos últimos 4 anos do governo eleito democraticamente de Jair Bolsonaro? Estamos falando do corte orçamentário de milhões para a educação, dos muitos cortes orçamentários na saúde, em especial no que tange o

Sistema Único de Saúde-SUS¹³. Estamos falando de 33 milhões de brasileiros e brasileiras que se encontram em insegurança alimentar¹⁴, de milhões de trabalhadores e trabalhadoras em desemprego¹⁵, em milhares de pessoas em situação de rua¹⁶, ou mesmo as muitas pessoas que sofrem os danos da reforma da previdência e que não conseguem acessar benefícios ou aposentadoria dentro da seguridade social. Estamos falando de um país que simplesmente acabou em quatro anos com praticamente todas as formas de assistências sociais e políticas públicas para o povo.

Entendendo que vivemos num sistema capitalista, ou seja, em modo de produção e de organização social determinados pelo capital de giro, onde quem gerencia os meios de produção são os detentores desse capital, tendo o lucro e o acúmulo de capital como seu objetivo central, nos deparamos com o fato de que a vida das pessoas é também uma mercadoria nesse sistema, que concentra renda e território. Mas como entender que o lucro de poucos se sobrepõe à vida de tantos?

Nesse viés, fazemos a reflexão sobre o falado exército mundial de reserva de Karl Marx em *O capital*, com relação à questão da produção progressiva de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva. Assim, trazendo para os fatos atuais da história, -tem-se a venda da força de trabalho, em meio a grandes números de desemprego,

¹³ São inúmeros os cortes que envolvem educação e saúde, e faltando apenas um mês para a transição de governo, a saúde e a educação são mais uma vez atacadas pelo governo Bolsonaro. Acompanhe matéria do valor globo: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/11/30/educacao-e-saude-sao-areas-mais-afetadas-por-cortes-no-orcamento-de-2023.ghtml> ou na própria página do senado notícia:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>

¹⁴ Ver relatório da Oxfam Brasil em: https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022/?gclid=Cj0KCQiAyracBhDoARIsACGFcS6ahsJevo4VJM0Utapm5o6os6d1Or0g86Zr_oXyf8QGdz8pStM4QxgaAvdEEALw_wcB

¹⁵ Ver site do IBGE com números da taxa de desemprego:

<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

¹⁶ Segundo dados levantados pelo Observatório das desigualdades da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, o número de pessoas em situação de rua bateu a casa dos bilhões, tendo crescimento elevado durante a pandemia da COVID-19. Veja todo relatório em <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=2008>

somada às reformas trabalhistas, o que implica diretamente numa mercantilização da vida humana para um lugar de menor importância se comparada ao lucro através da dinâmica do capital. Ainda mais quando observamos por uma ótica que se contrapõe aos padrões heteronormativos do patriarcado sistêmico frente às mulheres, LGBTQs, pessoas negras e periféricas. Assim, citamos:

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional. Com a acumulação e o consequente desenvolvimento da força produtiva do trabalho aumenta a súbita força da expansão do capital e não só porque aumentam a elasticidade do capital em funcionamento e a riqueza absoluta, da qual o capital não constitui mais do que uma parte elástica, não só porque o crédito, sobe todo tipo de estímulos particulares e num abrir e fechar de olhos, põe à disposição, como capital adicional, uma parte extraordinária dessa riqueza, mas porque as condições técnicas do próprio processo da produção, a maquinaria, os meios de transportes etc. possibilitam, em escala ampliada, a transformação mais rápida de mais-produto em meio de produção suplementares. (MARX, 2017, p. 707 e 708).

Diante de todo contexto que temos trazido, cabe a reflexão de qual o papel de um estadista ou de um governo democrático para com seu povo: Seria o dever de o mercantilizar ou o dever de garantir condição de viver com dignidade? O dever de usar o nome da nação e de entregar nossos recursos enquanto *commodities* em rito de produção/exploração, ou o dever de nacionalizar e de não privatizar nossos recursos?

Dentro do resgate temático da pandemia da COVID-19, mais uma vez usamos o recurso do recordar. Lembremos que ela (a pandemia) toma o mundo de forma avassaladora nos finais de 2019 e início de 2020, e vemos também cada Estado/Nação tomar deliberações para

evitar mortes. Do outro lado lembremos de sua chegada ao Brasil, em um período de terra arrasada, fazendo uma analogia com relação à fertilidade da terra, porém no que se refere ao sentido das políticas públicas. E falar de terra tem tudo haver com a nossa temática do “comer e estudar”, já que falar em terra é tratar da nação, é também falar de território tanto no sentido geográfico quanto no sentido político.

No momento em que a pandemia chega ao Brasil, já vivíamos uma grave onda de crises, entre elas, crise econômica, política, ambiental, social, com consequências devastadoras sobre o povo trabalhador brasileiro. Diante desse cenário, de terras arrasadas para os mais pobres, mas, contraditoriamente, de abundância para, por exemplo, o agronegócio e à mineração - que simplesmente avançaram de forma voraz nos últimos anos, não só com relação à produção, mas com relação a ações de violência nos territórios camponeses, indígenas e quilombolas para ampliação de seus lucros, como mostra dados do Caderno de Conflitos no Campo, registrado pela Comissão Pastoral da Terra - CPT:

No contexto amplo dos conflitos no campo, é preciso salientar como o governo de Jair Bolsonaro e dos militares em seus três anos de existência dá a dimensão de sua política de morte. A pandemia de Covid-19 devastou o país em 2021, e o número dos que sucumbiram à doença, agora em finais de março, chega a mais de 650 mil mortes, após dois anos da chegada dos primeiros infectados ao país. Ao descaso e ação deliberada contra a vida das pessoas, o governo federal sustentado pelo agronegócio soma a demonstração de sua força devastadora contra os povos do campo, pois desde 2016 o número de conflitos no campo tem aumentado, e se intensifica após a eleição de Bolsonaro e os militares para a presidência da República. Mesmo que em 2021 se tem um número de conflitos no campo menor que o de 2020 - 1.768 ante 2.054 - os números de conflitos deste governo são os maiores de toda a série histórica, registrada pela CPT desde 1985 (2022, p.7).

Em análise dessa situação histórica contemporânea que nos propomos a refletir, percebemos que dentro do governo Bolsonaro se implementou uma política que é negacionista em relação aos direitos conquistados, como também de ampliação da desigualdade, já que

quando se veta um direito se amplia a faixa de exclusão. Isso implica dizer que existe uma política de governo nos últimos quatro anos, de 2019 a 2022, que não é a favor dos mais pobres, do povo, ou da tão mencionada nação, pelo contrário, ela se fez rumo à retirada de direitos conquistados, em negação do povo e com base no entreguismo dos bens naturais da nacionalidade. E tais questões podem ser vistas claramente na chamada flexibilização da legislação trabalhista, ou na já mencionada reforma da previdência, que além dos muitos retrocessos trabalhistas representa o aumento da precariedade das relações de trabalho, com favorecimento do empregador ao mesmo tempo em que se torna tolerável a exploração disfarçada de horas acordadas de trabalho, além das flexibilizações para mineração, cuja exploração de recursos naturais implica em ataques aos povos tradicionais detentores de parte do território rico em minérios.

Como vimos no relatório do caderno de conflitos da CPT, os ataques aos povos do campo, das águas e das florestas aumentam dia a dia durante o governo vigente com o argumento de “passar a boiada”, e seguem acontecendo de forma invisibilizada e na impunidade, encobertas por um silêncio ensurdecedor por parte da grande mídia e do governo.

Ao observar o leque do campo de direitos humanos e as consequências da não atuação/ação do governo para o povo, sentimos os retrocessos como canivetes afiados retalhando nossa pele sob o véu da história. E, ao mesmo tempo, (re-)existimos na missão de continuar e não permitir que nos apaguem a história, ou que nos vendam uma nova história que não é a nossa. A alimentação e a educação são direitos conquistados, e mesmo que nos tenham sido negados continuaremos lutando por eles.

COMER É ATO POLÍTICO, E EDUCAÇÃO NÃO EXISTE SEM POLÍTICA

Durante parte do nosso escrito falamos da fome e da falta de políticas públicas em relação aos direitos negados, e agora falaremos do comer enquanto ato político da mesma forma que tratamos da educação e sua coexistência frente à política. Ainda lembramos que a alimentação e a educação, ou seja, o comer e o estudar estão dentro das linhas gerais

dos direitos no que tange o Artigo 6º do Capítulo II da Constituição brasileira em relação aos direitos sociais.

E nessa ideia de olhar à Constituição, convocamos para fortalecer nossas reflexões o mestre Paulo Freire em *Educação e Política*. Ele que compreendeu a política junto à história ao deixar explícita a importância da compreensão crítica da história da educação e, logo, da política:

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001, p.9).

Como coloca Paulo Freire, cedo ou tarde prevalecerá a compreensão da história, e será possível observar que o que se deu no período Bolsonaro - incluso período pandêmico - foi a ampliação da fome de forma estrutural na realidade brasileira, foram os cortes orçamentários para o acesso à educação e em toda estrutura social, econômica e política que nos cerca. Ainda acerca da obra citada, compreendemos que o ato de educar é um ato político, assim como também é ato de disputa. Ato este que a cada dia se faz mais necessário, tanto para ocupar os espaços negados, quanto para a construção de processos emancipadores e coletivos dentro da sociedade em suas diversas instâncias.

Quando colocamos que comer e educar são atos políticos reafirmamos que existe uma disputa social. É sobre a importância de reavirmos a humanidade no processo de socialização, onde é preciso uma práxis enquanto movimento contínuo na relação teoria-ação-reflexão, remetendo-nos ao olhar de que não existe na educação lugar para a neutralidade, logo, a disputa para o acesso digno à educação pública gratuita e de qualidade se apresenta também como uma disputa política, que se estratifica em disputa social de classe, de gênero e de etnia. Cabe mencionar que a questão de gênero, de raça, de classe, não são vistas separadas, são parte de todo um contexto de experiências

sociais e de luta, e que, segundo Freire em *Educação e política*, sem luta política - que também é luta por espaços de poder - as condições (de conquista de direitos) não são criadas.

Podemos então dizer que as transformações no campo da educação, ou melhor, da estrutura social, acontecem no decorrer das lutas e campos políticos, sendo a própria educação parte e construção política. E é desse lugar (a política) que a nossa diversidade se constitui enquanto unidade para a transformação do mundo.

Neste momento de pandemia que ainda vivemos, pensar o direito à alimentação e à educação é ainda mais desafiador, por estarmos em um país onde se teve até recentemente -um presidente da república que não pensa, muito menos se pauta, em políticas públicas, menos ainda em projeto de vida para a classe trabalhadora. Governo que achou que, mesmo o Brasil sendo tão diverso e com tanta desigualdade social, toda a sociedade brasileira teria a mesma oportunidade de ir à escola, de acessar os meios de comunicação, de ter acesso à internet e que, assim, seria de bom tom no meio do caos pandêmico, manter o principal meio de ingresso em universidades públicas, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ativo como aconteceu em 2020. Ao manter as datas do maior exame para ingresso no ensino superior, o governo Bolsonaro prejudicou diretamente milhares de estudantes no país que não tiveram a chance de estudar apropriadamente, quem dirá se preparar para o exame, justamente pela negação de direitos básicos, que direta ou indiretamente afetam a educação.

O acesso à educação nunca foi fácil para a classe trabalhadora, com a pandemia ficou ainda mais difícil perante toda realidade de saúde pública e de (des)governança. Assim como foi difícil o acesso ao auxílio emergencial, muitas das pessoas que estavam, em questão de idade, aptas ao ENEM, naquele ano ficaram de fora por não terem sequer acesso a um celular com internet, seja 3G ou *Wifi* em casa. Muitas dessas pessoas ficaram sem ter o que comer, pois a sua principal alimentação vinha da merenda escolar.

O problema de estudar em casa durante a pandemia não se relaciona só com a falta de aparato tecnológico, mas também com a falta de acompanhamento mínimo no desenvolvimento estudantil - em

aprendizagem e fixação de conteúdo -, pois o que é fácil para alguns que a tudo tem acesso, para outros é mais um abismo em disputa.

E como bem coloca Miguel Arroyo em “Currículo, território em disputa”, a educação vem sendo colocada como mera reprodução do mercado de trabalho, mas ela deveria proporcionar ferramentas cognitivas capazes de criar condições viáveis de transformação dos indivíduos, transformações essas que são subjetivas e plurais. O que para alguns se apresenta como sociedade do conhecimento, para Arroyo é mais uma classe a viver da exploração.

O trabalho, melhor, o mercado de emprego, entra como referência no ordenamento hierárquico, gradeado e precedente dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas como referente nas classificações de fracasso e sucesso. O que terão de aprender como habilidades primárias no pré e nos primeiros anos servirá para ter acesso aos empregos mais primários; o que terão de aprender nos últimos anos servirá para ter diploma de ensino fundamental e ter acesso a empregos menos primários, mas ainda precários; o que aprenderão no ensino médio lhes permitirá o acesso a empregos médios, mais qualificados. Hierarquias do mercado que terminam classificando os alunos e seus professores, carreiras, salários, qualificação, valorização social. Todos submetidos a lógicas e ordenamentos do mercado (ARROYO, p.118, 2013).

Para além de carreiras e salários, o direito ao acesso à educação não pode ser mercantilizado, como também não pode ser mercantilizada a vida humana. Tratar a classe trabalhadora com o olhar da elite brasileira, que pode ter acesso à formação e informação, mesmo com a situação de pandemia que vivemos, é mais uma atitude genocida das muitas atitudes desumanas desse governo. Sabemos que sempre foi, e é, muito fácil pensar/estudar para quem ganha sem trabalhar, para quem tem o que comer sem se preocupar se vai faltar se repetir o prato, para quem não passa frio, para quem pode fazer terapias de relaxamento, para quem tem privilégios sociais, entre outros. Mas pensar, estudar, para quem está nas trincheiras da vida, lutando pela sobrevivência, vem sendo uma disputa por um direito que tem sido negado.

Paulo Freire, em “À sombra desta Mangueira”, nos coloca: “No momento em que se sabe, por exemplo, o que são operadas e

comunicadas à rede de poder, não é difícil imaginar as desvantagens de quem funciona na extremidade do circuito” (p. 73, 2019).

QUEM funciona na extremidade deste circuito somos nós, classe trabalhadora, que, no campo ou na cidade, somos afetados pela falta de estrutura e assistência do Estado. QUANDO as organizações e movimentos sociais reafirmam que comer é ato político, nós reiteramos esse lugar dos direitos humanos, das políticas sociais, das políticas públicas, do papel da educação e da interação crítica da história.

E por aqui caminhamos para a afirmação que finda nossas reflexões por agora: de que comer é ato político. Ter acesso à alimentação é mais que direito, é dignidade de viver e o viver não pode ser uma mercadoria e, logo, a educação é ação política. O sistema que vivemos não irá nos libertar, mas lutaremos pela libertação, e tão logo por mudança de sistema, por uma sociedade justa, humana e solidária.

CONSIDERAÇÕES QUE FICAM

É por entender que a luta é contínua, como coloca Paulo Freire, e que a esperança por vezes nasce em meio a desilusões, que reafirmamos nossa tarefa enquanto humanos de constante luta em defesa do povo, em defesa da história crítica. Comer e estudar foram direitos negados na pandemia, mas que foram fortalecidos pela solidariedade humana entre o povo que contribuiu com a vida do povo.

Contudo, não podemos esquecer que todo esse processo de mercadorização da humanidade aumenta não só a exploração com a concentração da população de baixa renda nas periferias - estas como um lugar de pouca presença de políticas públicas -, aumenta também o sucateamento da saúde, saneamento e segurança social, nas condições de desestruturação da educação pública. Assim, tal processo acaba por nos limitar frente às condições dignas de vida. E sem condições de viver, como vamos lutar? Se a insegurança alimentar chega a bater a casa de milhões de brasileiros e brasileiras a reflexão que fica é: o que aconteceu ou acontecerá com os outros direitos, será que já foram embora?

Assim, esperamos que as provocações despertem o não esquecimento dessa história, e que façamos deste palco de luta pela construção e transformação dos documentos e leis - numa perspectiva de

projeto de sociedade -, das gestões democráticas, tanto para as escolas quanto para o Estado, na unidade de um país em sua diversidade de povos. Colocando, desse modo, sementes na terra que gerem novos frutos de transformações e participações coletivas, e que construam políticas públicas, reconhecendo e valorizando os diferentes saberes e conhecimentos, implicando num currículo que não seja visto como mercadoria a ser negociada pela hegemonia, mas sim, sendo ele espaço e parte dos sujeitos e sujeitas sociais em seus diferentes territórios.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo território em disputa**. ISBN 978-85-326-4748-1 – Edição digital. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ASSUMPÇÃO, Renata e ARCANGELO, Fernando. **Os impactos da reforma previdenciária na desigualdade social**. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/19823/1/TCC%20RENATA%20E%20FERNANDO%203%20%282%29%20%2814%29%20%282%29%20%281%29.pdf>. Acesso em outubro de 2022.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em Outubro de 2022..

BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes. **Sujeito de sorte**. Letra musical. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/belchior/sujeito-de-sorte.html>. Acesso em outubro de 2022.

CASTRO, Augusto: **Corte de recursos da educação atrasa recuperação do setor, alertam especialistas**. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>. Acesso em Dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 12ª edição – RJ/SP. Editora Paz e Terra, 2019.

GOMES, Pedro Henrique. **'Não sou coveiro, tá?', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus**. Portal G1 — Brasília em 20/04/2020 19h07. Disponível em:
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>

IBGE. **O que é desemprego?** Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em novembro de 2022.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Terceira edição revista e ampliada: Jorge Zahar Editor, Digitizado por TupyKurumin, Rio de Janeiro, 2001.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro 1. Produção progressista de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva. 2ª edição, São Paulo: Boitempo, 2017.

MACÊDO, Stephanie. Políticas Públicas: o que são e para que existem. **Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe, 2018**. Disponível em:
<https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/>. Acesso em Agosto de 2022.

MMC, Brasil. **Nota dos movimentos, organizações populares e sindicais do campo, das florestas e das águas em defesa da agricultura familiar e camponesa!** <https://mmcbrasil.org/nota-dos-movimentos-organizacoes-populares-e-sindicais-do-campo-das-florestas-e-das-aguas-em-defesa-da-agricultura-familiar-e-camponesa/>

MMC, Brasil. **Manifesto popular – contra a fome e pelo direito de se alimentar bem**. Junho de 2021. Disponível em:
<https://mmcbrasil.org/manifesto-popular-contr-a-fome-e-pelo-direito-de-se-alimentar-bem/>. Acesso em Agosto de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org>. Acesso em outubro de 2022.

OXFAM. **Olhe para a fome.** Relatório do mapa da fome no Brasil. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022/?gclid=Cj0KCQiAyracBhDoARIsACGFcS6ahsJevo4VJM0Utapm5o6os6d1Or0g86Zr_oXyf8QGdz8pStM4QxgaAvdEEALw_wcB. Acesso em novembro de 2022.

OXFAM, Brasil. **Mulheres e desigualdades em tempos de Covid-19.** Entrevista em live/vídeo de canal do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3nGlS5RLJAg&t=2s>. Acesso em Outubro de 2022.

OTTA, Lu Aiko. **Educação e Saúde são áreas mais afetadas por cortes no orçamento de 2023.** Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/11/30/educacao-e-saude-sao-areas-mais-afetadas-por-cortes-no-orcamento-de-2023.ghtml>. Acesso em Dezembro de 2022.

Observatório das Desigualdades. **Aumento do número de pessoas em situação de rua: um retrato da crise econômica e do enfraquecimento da proteção social no país.** Postado em setembro 14, 2021. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=2008>. Acesso em Novembro de 2022.

PERALTA, Marina. **Direito para quem?** Letra musical. Disponível em: Acesso em: <https://www.vagalume.com.br/marina-peralta/direito-para-que-m.html>. dezembro de 2022.

POZZEBOM, Elina Rodrigues. Aprovado pelo Congresso, auxílio emergencial deu dignidade a cidadãos durante a pandemia. **Em agência do senado. 2020.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>. Acesso em Outubro de 2022.

SEIXAS, Raul. O dia em que a terra parou. Letra musical. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/o-dia-em-que-a-terra-parou.html>. Acesso em outubro de 2022.

SOUZA, Viviane. **Recordes no agronegócio e aumento da fome no Brasil: como isso pode acontecer ao mesmo tempo?.** In: Sociedade

Civil contra a Fome. Portal COEP-Rede Nacional de Mobilização.
Disponível em: <https://coepbrasil.org.br/recordes-no-agronegocio-e-aumento-da-fome-no-brasil-como-isso-pode-acontecer-ao-mesmo-tempo/>. Acesso em Setembro de 2022.

As Marias da Maria: Perfil socioeconômico e demográfico das mulheres vítimas de violência doméstica assistidas pela patrulha Maria da Penha de Maceió/AL

Rafaela Carla Ambrósio Silva¹⁷

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é ancestral. Configura-se um acontecimento social impregnado na sociedade brasileira, oriundos de fatores culturais, religiosos, patriarcais, políticos, jurídicos, econômicos, emotivos e psicológicos, onde a mulher desde o início é assinalada por uma condição em rede de opressão e subjugação, resultante de ideias e padrões patriarcais, machistas e conservadores, os quais se reforçam e materializam através da violência doméstica, tendo o homem, em sua maioria, a autoria. Visando galgar a equidade social e a isonomia de gêneros, assim como proteger as mulheres em condições de vulnerabilidade no seio doméstico e familiar, fora sancionada a Lei nº11340/2006, “Lei Maria da Penha”, que versa sobre a violência de gênero, quando praticada contra a mulher no âmbito doméstico e familiar, tendo esse título em homenagem a Senhora Maria da Penha Maia Fernandes, que por sua vez foi vítima, por duas vezes, de tentativas de assassinato, emanadas de seu ex-cônjuge, acarretando sequelas permanentes.

Na história, cotidianamente, a violência contra a mulher se fez presente, acentuados por padrões sexistas, esse tipo de agressão conota a obtenção e manutenção do poder e posse, em todas as culturas, classes, regiões e ideologias. Inclusive, as pesquisas apontam que os fatores socioeconômicos – de dependência financeira - possuem relação direta com a violência doméstica contra as mulheres. Vale destacar que essa sujeição financeira muitas vezes é resultante da relação de abuso do casal.

¹⁷ Mestre em Propriedade Intelectual e Inovação Tecnológica UFAL.
e-mail: rafaela_ambrosio@hotmail.com

Onde o homem não deixa a mulher trabalhar, tendo que ser apenas “dona de casa”.

Dessa maneira, esta pesquisa teve como parâmetro a Lei nº11340/2006, Lei Maria da Penha, com objetivo geral de traçar o perfil das mulheres vítimas de violência doméstica, no município de Maceió/AL, acompanhadas pela patrulha Maria da penha, segmentando por faixa etária, região, etnia, renda, e grau de escolaridade e religião, com base nos relatórios datados de Junho de 2020 a Setembro de 2022, bem como analisar se há a correlação desses fatores com a incidência desse tipo de violência. Outrossim, este estudo apresenta o perfil das “Marias” que denunciaram, e foram enviadas para a patrulha Maria da penha para acompanhamento, mas se ressalta que existem outras que denunciaram e não fazem parte do programa, como também as milhares de “Marias”, que por, em sua maioria - medo - não denunciam, tornando-se, desta forma, invisível para o Estado. A metodologia perfaz-se na abordagem da pesquisa teórica, ao se valer de referenciais bibliográficos, documentais e da pesquisa empírica, investigando dados concretos, servindo para ancorar e evidenciar no plano da experiência real aquilo apresentado. A pesquisa documental foi elaborada mediante a abordagem quantitativa, tendo como base recorte de 456 casos acompanhados pela patrulha Maria da penha, cidade de Maceió/AL, no período de junho de 2020 a setembro de 2022, fornecidos pelo programa supracitado. Para melhor compreensão, este artigo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro introduz com o contexto histórico-social da violência doméstica contra a mulher no Brasil; o segundo discorre sobre a Lei Maria da Penha como um Marco Histórico de proteção; o terceiro sobre a patrulha Mariada Penha; o quarto tópico é feito a análise dos dados; e por fim, o quinto capítulo, com as considerações finais.

O MARCO HISTÓRICO DE PROTEÇÃO: LEI MARIA DA PENHA

A violência doméstica contra a mulher é um fato histórico-social, acometido de complexidade conceitual, com múltiplos significados e causas. Ao longo dos anos, raríssimas foram as vezes em que o gênero feminino não fora subjugado, com seu valor social diminuído e sendo submetida a várias condições humilhações e ofensas, somente pelo fato

de serem mulheres. No entanto, há um momento na história, na Idade Média, em que essa subjugação revestiu uma acepção estrutural, onde existia a figura patriarcal, com o pai em destaque o “chefe de família” e os demais o deviam obediência, sendo totalmente submissos a ele. Dessa maneira, tais valores eram reproduzidos em gerações, o que de acordo com Fernandes (2015), era normal à época devido a uma construção social/cultural. Assim, o homem se desenvolvia com a certeza que na fase adulta seria essa figura repleta de poder e sua esposa, por sua vez, devia submissão a ele, ou seja, a proteção do lar passaria a ser lugar de opressão. Dias (2019) pontua que, a violência contra a mulher, é um instrumento de virilidade sobre os corpos femininos, uma vez que o homem sente-se proprietário da mulher e com direitos sobre ela, com destaque, em alguns casos – cada vez mais comum-, o direito de se manter viva; sendo alvo de humilhações, discriminações e desvalorizações, como também comparada a objeto de posse, sem o direito de manifestar a sua própria opinião. Na legislação arcaica, Fernandes (2015) ressalta que o homem tinha o direito legal assegurado de punir/corriger sua mulher. A legislação não só assegurava, ela legitimava as agressões por parte do marido para “disciplinar” sua esposa valendo-se de castigos físicos.

Dias (2019) diz que a violência contra a mulher, é reflexo das relações desiguais constituídas ao longo dos séculos entre homens e mulheres, com modelos de padrão da família europeia, burguesa, moralizante e com papéis nitidamente definidos. Dessa forma, nota-se que a mulher no decorrer da história ocupou um lugar submisso e passivo, até que ultimamente ocorreram algumas alterações neste cenário, e a lei Maria da Penha faz parte destas alterações. A história da mulher Maria da Penha, a qual foi o motivo para a promulgação da Lei nº 11.340/06, um marco na política de proteção às mulheres em situação de violência, simbolizam as várias “Marias” que continuam sofrendo violência doméstica em todo o País e que precisavam de leis específicas a fim de coibir e prevenir esse tipo de mal, ampliando a discussão em espaços outrora impenetráveis. Em consonância com a bibliografia exposta no site “instituto Maria da Penha”, em 1983, Penha foi vítima de duas tentativas de feminicídios por parte do seu cônjuge, a primeira com um disparo nas costas enquanto dormia, tornando-a paraplégica e,

quatro meses depois, a segunda, em na tentativa de eletrocutá-la durante o banho. Penha denunciou seu “companheiro” pela violência sofrida, no entanto o governo brasileiro nada fez, após anos de luta e espera, após a intervenção da Convenção Interamericana de Direitos Humanos e outros órgãos internacionais, o Brasil começou a cumprir os tratados e convenções (DIAS, 2019). Salienta-se, que seu ex-cônjuge só foi punido após 19 anos de seu julgamento, ficando preso somente por dois anos em regime inicialmente fechado. O projeto da lei Maria da Penha teve início em 2002, sendo colaboradas por quinze organizações não governamentais (ONG) que lutavam contra a violência doméstica. A lei nº 11.340 em 7 de agosto de 2006, foi sancionada e entrou em vigor em 22 de setembro de 2006, tendo como sujeito de proteção pessoa do gênero feminino.

Conceito de violência doméstica e familiar

O conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher, se encontra no artigo 5º da Lei nº 11340/2006, como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Assim, o intuito da Lei nº 11340/2006 não é abordar de modo extenso toda violência doméstica que existente no Brasil, mas, somente, aquela com foco passivo, a mulher, não devido ao sexo, mas sim em decorrência do gênero (DIAS, 2015). Sendo assim, a lei coíbe a violência doméstica e familiar, em razão do gênero feminino. Conforme ressalta Berenice Dias (2019, p. 61-62):

Há a exigência de uma qualidade especial: ser mulher. Assim, lésbicas, transexuais, transgêneros, que tenham idade social com o gênero feminino estão sob a égide da lei Maria da Penha. A agressão contra elas no âmbito constitui violência doméstica, descabendo deixar à margem da proteção legal aqueles que se reconhecem como mulher. (2019, p. 61-62).

A “violência de gênero” é citada por Lager (2012), como um tipo de violência mais ampla, podendo compreender a violência doméstica e a violência intrafamiliar. De acordo a autora, a violência de gênero se perfaz comumente no sentido homem contra mulher, no entanto pode

ser desferida, também, entre dois homens ou duas mulheres. De acordo com Cavalcanti (2012), a violência doméstica se caracteriza, como a que ocorre interno ao âmbito familiar, seja nas relações de parentesco natural (elo sanguíneo); parentesco civil ou por afinidade. Entretanto, não é necessário que ocorra dentro do espaço familiar ou que o agressor e a vítima coabitem no mesmo lar, mas, principalmente, que as pessoas envolvidas possuam elo sanguíneo e/ou nutram, ou já tenham nutrido, um vínculo de natureza familiar.

Tipos de violência doméstica e familiar

A Lei Maria da Penha, segundo reconhecimento da ONU, está entre as três melhores leis do mundo que coíbe a violência de gênero. No artigo 7º, inciso I a V, da lei 11340/2006, a lei pontua os cinco tipos de violência contra a mulher, quais sejam: violência física, psicológica, moral, patrimonial e sexual. No tocante à violência física, presente no artigo 7º, I da lei 11340/2006 – dispõe que o uso da força, caracterizado por meio de agressões ou qualquer outro ato violento que ofenda a integridade física ou a saúde da mulher, podendo ou não deixar marcas no corpo, as quais são chamadas de *vis corporalis* (SANCHES, 2019). De acordo com a organização mundial de saúde (OMS), as agressões são de diferentes intensidades, podendo ser de grau moderado, sem utilização de armas, caracterizado por tapas, murros, puxões de cabelos, empurrões etc.; e de grau severo, com a utilização de arma, seja de forma consumada, tentada ou como ameaça. O artigo 7º, II da Lei 11340/2006, descreve a violência psicológica, caracterizando-a por qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima. Segundo Dias(2015), as mulheres a acham comum, ignorando, por muitas vezes, a atitude agressiva e o comportamento duvidoso, em decorrência de se ver violência apenas quando se atinge o físico, como podemos observar na frase clichê: “mas ele nunca me bateu” ou “ ele faz isso porque me ama”. Desencadeando assim: controle, medo, manipulações, humilhações, aprisionamentos, cárcere, isolamento, perseguições dentre outros. No que se refere à violência sexual, o artigo 7º, III da Lei 11340/2006, conceitua como toda e qualquer conduta que obrigue a presenciar, manter ou participar de

relação sexual compelida por meio de ameaça, uso da forma ou coação, ou seja, que ataque a integridade sexual da mulher; bem como forçar a praticar o aborto, a negação do uso de métodos contraceptivos e proteção contra doenças sexualmente transmissíveis, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação. Dias (2015), ilustra que a Lei Maria da Penha, corroborou a desmitificar a ideia da obrigatoriedade da prática do ato sexual somente porque mantém uma união conjugal. Sexo a força é crime de estupro. Já artigo 7º, IV da Lei 11340/2006 discorre sobre a violência patrimonial caracterizada por todo ou qualquer conduta de perda, destruição e redução de bens ou valores perpetrados contra a mulher. Sanches (2019) diz que essa forma de violência não se mostra sozinha, mas sim conjugada com as demais, valendo-se como forma para atacar a vítima, fisicamente ou psicologicamente. Por violência moral, artigo 7º, V da Lei 11340/2006, de acordo com Dias (2015), elenca-se a qualquer conduta ou ato que configure ofender a honra da mulher, seja na integridade objetiva ou subjetiva, se utilizando de calúnias, difamações e injúrias. São crimes contra a honra, mas quando praticados em consequência do elo de caráter familiar ou afetivo, caracterizam violência moral.

Das medidas protetivas à ofendida

Por medida protetiva, compreende-se toda e qualquer ação em a favor da mulher que objetive assegurar sua integridade de forma ampla, após a efetuação da denúncia do seu possível agressor, garantindo desta forma, um amparo estatal, já que é a parte vulnerável da relação. As medidas protetivas de urgência direcionadas à ofendida estão dispostas no artigo 23 e 24 da Lei 11340/2006. Fazendo o artigo 23, referência à proteção da vítima e o 24, correspondente, à proteção patrimonial no tocante aos bens do casal e da propriedade inerente à mulher. No tocante ao artigo 24, I da lei 11340/2006, a primeira medida estabelece a restituição dos bens à vítima por parte do agressor. Ressalta-se que, neste caso não há crime de furto uma vez que os artigos 181 e 182 do código penal desconfigura devido ao caráter familiar. Ainda dentre as medidas protetivas de urgência compreendidas a proteção da vítima, o magistrado pode encaminhar a vítima e seus familiares a programa de proteção ou de

atendimento (artigo 23, I da Lei 11340/2006), como é o caso da Patrulha Maria da Penha de Maceió e outros programas espalhados em outras cidades. No entanto, ressalta-se que são poucos municípios que contam com esse programa de proteção e fiscalização. Outra medida no rol é a determinação judicial para o afastamento da ofendida do lar, sem que haja prejuízos dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos (artigo 23, III da Lei 11340/2006), assim como determinar a recondução da vítima ao lar (artigo 23, II da Lei 11340/2006), após afastamento do agressor. Outrossim, pode-se também determinar a separação de corpos (artigo 23, IV da Lei 11340/2006), seja na possibilidade de serem casados no civil, ou em união estável. Ainda segundo Dias (2019), as medidas protetivas se revestem no intuito de proteção aos direitos fundamentais, coibindo a permanência da violência e das situações que as favorecem, tirando a vítima do convívio com o agressor, para a sua proteção, conforme tipifica o artigo 226 § 8º da constituição federal.

Deste modo, para que haja o deferimento de tais medidas se faz necessária a simultaneidade de dois requisitos: a violência doméstica contra o gênero feminino e a real necessidade das medidas, ou seja, o chamado *periculum in mora* - risco da demora - e *fumus boni iuris* - fumaça do bom direito - caracterizado pelo direito, quanto a imperativa proteção à mulher vítima da violência doméstica (FERNANDES, 2015). Segundo Bianchini (2014) a possibilidade de deferir medidas protetivas de urgência foi de extrema importância na proteção da mulher, já que ampliou a possibilidade judicial proporcionar a medida mais adequada ao caso concreto.

DA PATRULHA MARIA DA PENHA

Tendo início no dia 02 de abril de 2018 com o objetivo de fiscalizar o cumprimento das medidas protetivas deferidas pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, tal aparato garante o acompanhamento e atendimento humanizado às mulheres vítimas de violência, dando proteção, e possibilitando também que ela denuncie o agressor com mais segurança. A Patrulha Maria da Penha tem provocado uma maior segurança para a mulher denunciar a violência sofrida, uma vez que será amparada pelas rondas e visitas

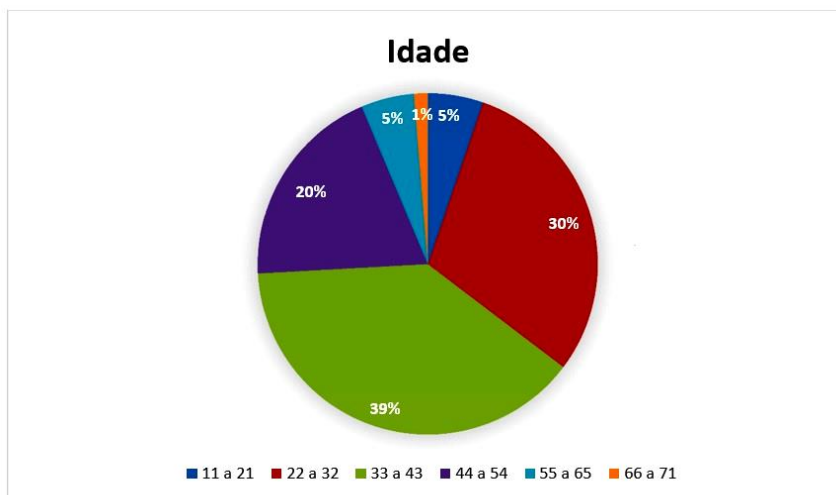
diárias das equipes da Patrulha Maria da Penha - PMP, que buscam evitar qualquer descumprimento. Sua institucionalização foi criada por meio de um termo de cooperação técnica entre o Governo do Estado, através das Secretarias da Mulher e dos Direitos Humanos e da Segurança Pública (SSP), com a participação do Tribunal de Justiça, Ministério Público e Defensoria Pública. A sua existência se dá como um programa de proteção conforme estabelece artigo 23, I da Lei 11340/2006.

A Patrulha Maria da Penha realizou mais de 8.000 atendimentos fiscalizatórios desde a sua criação no dia 02 de abril de 2018. Só em 2020 foram 5.272 visitas fiscalizatórias. O aumento no número de visitas foi impulsionado pela alta de 222% no encaminhamento de mulheres vítimas de violência doméstica realizada pelo Poder Judiciário. Foram 354 novas assistidas só em 2020, o que provocou uma maior segurança para a mulher que já se encorajou e realizou a denúncia. O programa conta com quase 50 militares, distribuídos diuturnamente, além de viaturas caracterizadas, proporcionando maior eficiência e identificação, respectivamente. A área de atuação do programa corresponde a toda Maceió, que por sua vez, tem área total de 509,320 km² (IBGE, 2020) e população total de 1.025.360 (estimativa IBGE, 2020), sendo composta por 50 bairros, divididas entre 8 regiões administrativas.

ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, cabe ressaltar, que o formulário de preenchimento do programa patrulha Maria da penha, que contemplam as perguntas objetos da pesquisa eram, até o primeiro semestre de 2020, impressos. Após essa data, os formulários começaram a ser eletrônicos. Os dados contidos nesse estudo, refere-se tão somente aos dados eletrônicos, do período entre junho de 2020 a setembro de 2022, onde foram feitos os acolhimentos das 456 mulheres e dentre as perguntas, estão: idade, raça/etnia, religião, renda, bairro e escolaridade, conforme observaremos a seguir:

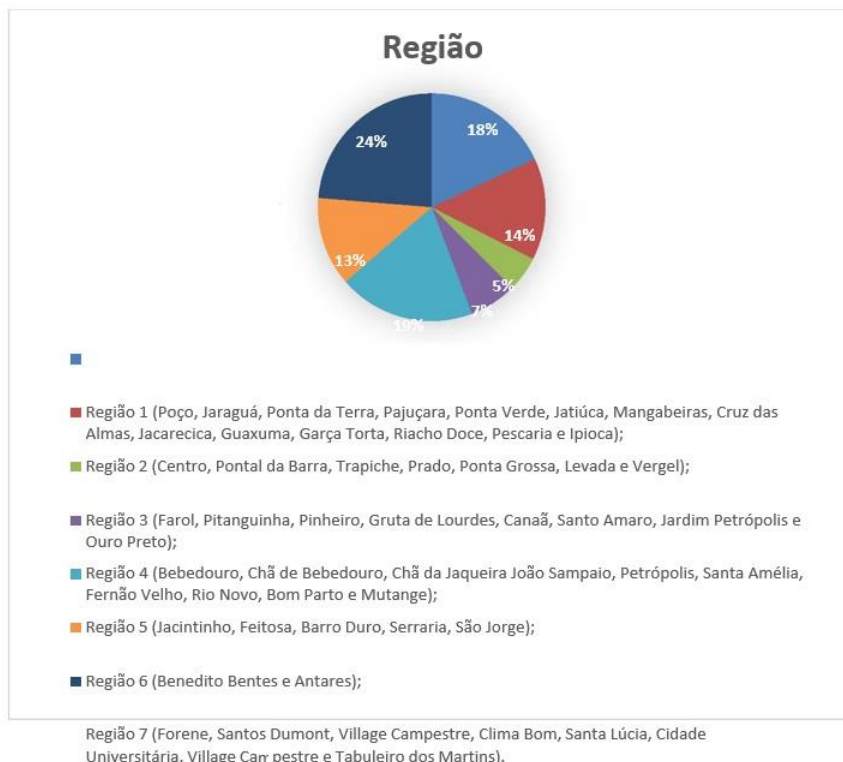
Gráfico 1: Faixa etária das mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria da Penha



Fonte: Autora (2022).

Das 456 mulheres acolhidas, 39% têm entre 33 a 43 anos, correspondente a 178 mulheres, 30% possuem entre 22 a 32 anos, equivalente a 137 mulheres, 20% entre 44 a 54 anos, somando o total de 591 mulheres, 5 % correspondem entre 55 a 65, com um montante de 23 mulheres, outros 5% entre 11 a 21 anos, e por fim, 1 % referente a 66 a 71 anos. Nota-se, portanto, que as maiores incidências de violência ou denúncia, referem-se a mulheres entre 22 a 43 anos.

Gráfico 2: Bairros com Maiores Índices de Mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria daPenha.



Fonte: Autora (2022).

No tocante aos bairros com maiores índices do objeto em estudo, destaca-se a região 7, equivalente aos bairros Forene, Santos Dumont, Clima Bom, Village Campestre, Santa Lúcia, Cidade Universitária, Tabuleiro dos Martins com 24% (109 mulheres das assistidas) residindo neles no tempo dos fatos. Em seguida, com 19%, vem a região 5, composta por : Jacintinho, Feitosa, Barro Duro, Serraria, São Jorge, totalizando 87 mulheres. Posteriormente, com 82 mulheres, 18%, vem a região 1, correspondente aos bairros de Poço, Jaraguá, Ponta da Terra, Pajuçara, Ponta Verde, Jatiúca, Mangabeiras, Cruz das Almas, Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria e Ipioca. A região 2 aparece na quarta posição, com 14%, 64 mulheres, pertencente aos bairros Centro, Pontal da Barra, Trapiche, Prado, Ponta Grossa, Levada

e Vergel. Já na 5ª posição, com 13%, equivalente a 59 mulheres residentes ao tempo da violência, temos a região 6, composta por Benedito Bentes e Antares. Em penúltimo lugar, temos os bairros Bebedouro, Chã de Bebedouro, Chã da Jaqueira João Sampaio, Petrópolis, Santa Amélia, Fernão Velho, Rio Novo, Bom Parto e Mutange, na região 4, com o total de 7%, 31 mulheres. Por fim, na região 3, composta por Farol, Pitanguinha, Pinheiro, Gruta de Lourdes, Canaã, Santo Amaro, Jardim Petrópolis e Ouro Preto, temos o menor índice, 5%, 23 mulheres que residem ou residia quando a violência e o acompanhamento iniciou.

Gráfico 3: Nível de escolaridade entre as mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria da Penha.

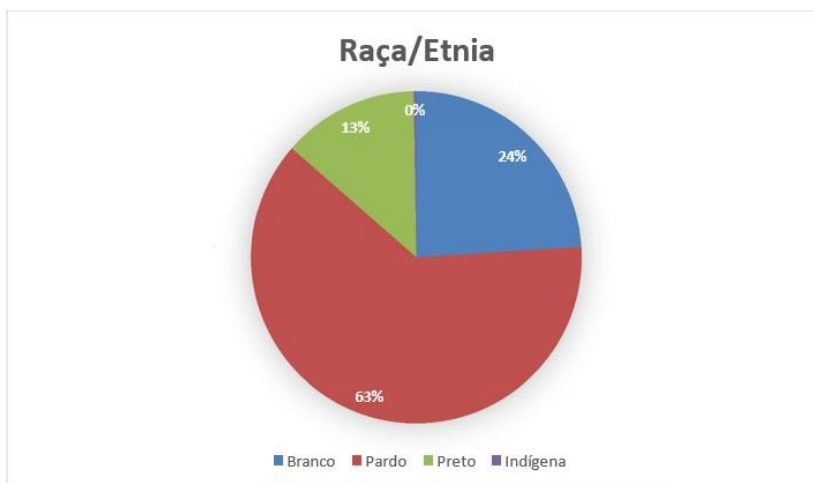


Fonte: Autora (2022).

No que concerne ao grau de escolaridade, 26%, 118 mulheres, tem o ensino médio completo; 24%, 109 mulheres, o ensino médio está incompleto; 16%, 73 mulheres, possui o nível superior incompleto; 13%, 60 assistidas, o ensino fundamental incompleto; 10%, 46 mulheres, com ensino superior completo; 5%, 23 assistidas, com ensino fundamental completo; 3% , 14 mulheres, pós-graduadas; 3%, 14 assistidas não escolarizadas.

Em relação à raça/etnia (Gráfico 4), em sua maioria, 63%, correspondente a 287 mulheres, são pardas. Enquanto 24% são brancas, 109 mulheres; 13%, 59 assistidas, pretas; 2 mulheres, menos de 1%, indígena. Ressalta-se que esse quesito é auto-declaratório, ficando a critério da assistida responder no que ela se enquadra. Já ao analisarmos a religião (Gráfico 5), podemos observar uma maior incidência – quase empate – na religião católica e evangélica, sendo 40% , 182 mulheres, declaradas católicas e, 38%, 173 assistidas, evangélicas, respectivamente. Em seguida, 13%, 59 mulheres, declararam não ter religião; 8%, 36 assistidas, são espíritas; 1% , 6 mulheres, de matrizes africanas; e, por fim, menos de 1%, 2 pessoas, adventistas e 1 mulher budista.

Gráfico 4: Raça/etnia entre as mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria da Penha.



Fonte: Autora (2022).

Gráfico 5: Religião entre as mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria da Penha.

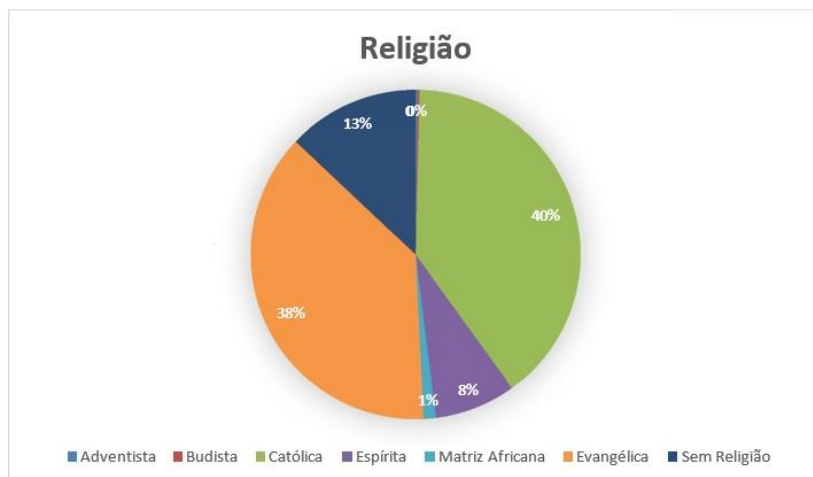
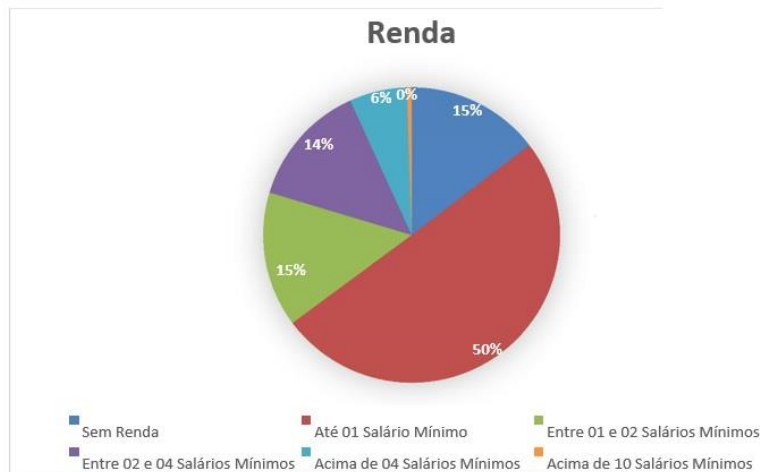


Gráfico 6: Renda entre as mulheres acompanhadas pela Patrulha Maria da Penha.



No que diz respeito à renda, 50 %, metade das assistidas, 228 mulheres, recebem até 1 salário mínimo; 15%, 68 assistidas, tem uma

renda entre 01 e 02 salários mínimos; 15%, 68 mulheres, não tem nenhuma renda; 14%, 64 assistidas, entre 02 e 04 salários mínimos; 6%, 27 mulheres, acima de 04 salários; 2 mulheres, menos de 1%, acima de 10 salários mínimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica é um fenômeno social e cultural, que transcende mesmo com toda evolução da sociedade e normativa. Evidencia-se que o patriarcado ainda se prolongue no tempo, influenciando o comportamento do homem, acentuado pela submissão, discriminação e sentimento de posse, já que por muitas vezes, a mulher é enxergada como um objeto. Infelizmente, e não somente no Brasil, o fato de ser mulher, já a coloca em situação de vulnerabilidade, o que a faz ser merecedora de atenção especial principalmente no tocante a seus direitos humanos fundamentais.

Ademais, o presente artigo, objetivou investigar o perfil socioeconômico e demográfico das mulheres acometidas por violência doméstica, com base em 456 assistidas acompanhadas pela patrulha Maria da penha, em Maceió, no período de junho de 2020 a setembro de 2022. Como resultados da presente pesquisa evidenciou-se que o perfil das mulheres que denunciaram e foram enviadas para acompanhamento pelo poder judiciário são na faixa etária jovem, em idade reprodutiva, entre 22 e 43 anos, tendo seu pico entre 32 e 43 anos; numa fase mais madura da vida, talvez isso esteja relacionado ao resultado, uma vez que seu amadurecimento/vivência tenha encorajado a essas mulheres denunciarem; de etnia parda; com nível de escolaridade mediano; a maioria tem o ensino médio completo ou a concluir, ressalta-se também que uma boa parcela é concludente do nível superior; desmistificando, desta forma, que só o leigo sofre violência. A violência pode estar em todas as casas. Mas, vale salientar que, quanto mais conhecimento, mais chances delas denunciarem. No tocante à religião, houve quase um empate entre a católica e a evangélica, sobressaindo-se, ainda, a católica. A maioria residia, no momento da denúncia, na região periférica da capital, mas se destaca o aumento das mulheres em bairros considerados nobres. E por fim, metade das mulheres recebem até 1 salário mínimo.

É importante destacar, que os referidos dados, baseiam-se em um recorte das mulheres acompanhadas pela patrulha Maria da Penha no decorrer de 2 anos, ou seja, não representa sua totalidade. Salienta-se também que, muitas mulheres que denunciam, por um juízo de valor dos magistrados, não são encaminhadas para a patrulha Maria da penha.

Dessa forma, faz-se necessário afirmar que esse tipo de violência pode atingir a todas as mulheres de níveis socioeconômicos diferentes, etnias, grau de escolaridade, faixa etária, renda, região, religião. Portanto, pode-se argumentar que não é possível definir de forma conclusiva a existência da prevalência de um único perfil socioeconômico e demográfico mais suscetível a esse tipo de violência, uma vez que há várias possibilidades e diversidades, o que mostra a relevância do estudo e a imperiosa necessidade de mais políticas públicas em prol desse grupo de hipossuficientes.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI. Alice. Lei Maria da Penha: Lei 11340/2006: aspectos assistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. Coleção Saberes Monográfico.

BRASIL, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 10 dez. 2022.

CAVALCANTI. Stela Valéria Soares de Farias. Violência doméstica: análise da lei Maria da Penha, nº 11340/2006. 4. ed. Salvador: Podivm, 2012.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. Violência Doméstica – Lei Maria da Penha: comentado artigo por artigo. 8. ed. rev. Atual. e ampl. Salvador: Editora JusPODIVM, 2019.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na Justiça. 6. ed. Salvador: JusPODIVM, 2019.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FERNANDES. Valéria Diez Scarance. Lei Maria da Penha: o processo penal no caminho da efetividade. Atlas, 08/2015 – VitalSource Bookshelf on-line.

GRIEBLER. Charlize Naiana; BORGES, Jeane Lessinger. Violência contra a mulher: perfil dos envolvidos em boletins de ocorrência da Lei Maria da Penha. *Psico*, Rio Grande do Sul, v. 44, n. 2, p. 215-225, 2013. IBGE. Censo Demográfico, 2020. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2022. _____. IBGE.

INSTITUTO Maria da Penha. 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LAGER, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher: Da legitimação à condenação social. In: BASSANEZI, Carla; PEDRO, Joana (org.). Nova história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012.

Oliveira Cruz, M., & dos Santos Filho, M. F. (2021). As Faces Das Marias: Perfil Das Mulheres Vítimas De Violência Doméstica, Na Cidade De Itabaiana/Se. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - SERGIPE*, 7(1), 160–172. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/10290>

Direitos Humanos x Educação x Axiologia: o papel ético do docente em sala de aula

*Fernando José Alves*¹⁸

RESUMO

Todos os seres humanos possuem direitos que garantem, de forma inalienável, sua dignidade. Direito à saúde, educação, à livre expressão, são alguns dos direitos que devem ser obtidos por todos e todas, independentemente de seu credo, cor, sexo, de maneira igualitária. Com o final da segunda guerra mundial, esses direitos precisaram ser redigidos e garantido por instituição que constituísse todos os povos e assim a Organização das Nações Unidas aprovaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Apesar das atrocidades cometidas pela segunda guerra terem sido chocantes para o mundo todo, ainda é perceptível que os direitos de milhares de seres humanos continuam sendo violados e o mínimo que se pode fazer, para garantir uma melhoria de vida, ainda não foi alcançado, como o direito a uma educação de qualidade. A educação de qualidade se respalda em ensinar os conteúdos vinculados à realidade dos discentes, criando um espaço para o respeito aos valores éticos-morais dos estudantes, sendo capaz de transformar o presente e o futuro dos escolares, apresentando um leque de possibilidades em suas vidas. No entanto, sabemos que o acesso a esse bem tão precioso que garante a melhoria e o estabelecimento de garantia dos demais direitos humanos ainda é uma verdadeira batalha para muitos. Mesmo os estados sendo responsáveis por garantir uma educação de qualidade, a realidade nem sempre condiz com que está expresso nas leis. E assim, pode-se notar a existência de escolas sucateadas, de ambientes educacionais inóspitos para se trabalhar, da insistência em reproduzir o status quo vigente. Além dos problemas materiais, ainda existem problemas de ensino que

¹⁸ Doutorando em Educação – Discente da Disciplina de Seminário avançados de pesquisa em Políticas Públicas: Educação em direitos humanos. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

perpassam pelo papel ético dos docentes no ambiente escolar. Docentes esses que tem que ser exemplos e enfrentar problemas estruturais advindos com estudantes. Por isso, constituir uma educação de qualidade pressupõe ter educandos que saibam exigir e exercer seus direitos humanos, promover sujeitos aptos para transformar e garantir as transformações de melhoria para os demais seres humanos e seres vivos que habitam o planeta. Esta pesquisa que teve como objetivo analisar a relevância do papel ético do docente na formação ética e moral dos discentes, tendo como prisma metodológico um estudo de natureza qualitativa, com foco na revisão bibliográfica, atendendo os conteúdos discutidos na disciplina de Seminário avançados de pesquisa em Políticas Públicas: Educação em direitos humanos do PPGE/UFAL.

INTRODUÇÃO

O docente tem um papel fundamental na formação ética e moral do cidadão e da cidadã, seres viventes e protagonistas de uma comunidade de pessoas, possuidores de projetos pessoais e coletivos e também de uma capacidade de universalização, que deve ser exercida de forma dialógica¹⁹ pois, somente assim poderão ajudar na construção do melhor mundo possível.

Aprender a ser um cidadão, entre outras coisas, é aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes, portanto, podem e devem ser ensinadas na escola. Um outro aspecto a ser considerado nesse processo é o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentidos aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções.

Spinoza (2009), endossa que os bons encontros trazem estado de alegria: tanto a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias,

¹⁹ A forma dialógica constituída por Freire (2007), ressalta um encontro de sujeitos, em que se busca o conhecimento. Para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo.

quanto o corpo fica mais disposto a fazer coisas. Esse estado que indica o aumento da potência de agir aprimora a capacidade de existir, fortalecendo o conatus (essência de todo o corpo). Ampliando a potência de agir, os indivíduos passam a ter mais possibilidades de afetar e de serem afetados; por isso, adquirem novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazem parte.

Merçon (2009) também indica que, à docência deve atuar organizando encontros que visam atualizar o que é mais útil ao indivíduo. Entretanto, devemos pensar em um homem livre, que se utilize da educação para validar a sua liberdade, neste sentido, Spinoza (2009) afirma que a liberdade é a capacidade do indivíduo de agir no mundo, sem ser constrangido ou coagido por outras forças.

O verdadeiro fim da educação é, portanto, a liberdade, conduzir a formação do homem de forma libertária e constituir um ser humano ativo e possuidor de atitudes que o possibilitará a se emancipar em seu espaço cultural e social.

Pensar em um educador, a serviço da libertação do homem, dirigindo sempre às massas mais oprimidas, acreditando em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. O educador estabelece, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem, assim pensa Paulo Freire (1967).

Neste contexto (FREIRE, 2003a, p. 18), destaca a importância do ser ético enquanto agente transformador, assim descrito na citação:

ética é a necessidade de viabilizar a liberdade pela educação, pela possibilidade de enxergar o mundo com os seus próprios olhos e, assim ser agente de transformação social, ressaltando que educar é mais que ensinar, é educar para a ética, para a consciência crítica, para a reflexão transformadora e para a formação cidadã.

Educar para a ética é promover uma cidadania, reconstruir uma identidade, é compartilhar o ser enquanto ser, que emancipa, que se liberta do opressor, que deixa a zona de conforto e promove a sua libertação e busca a saída da caverna, busca ver a luz do sol, mas também busca trazer o outro para fora da caverna.

Portanto, na relação dialógica, o diálogo se constitui na oportunidade de acolhida do inesperado. Assim, escuto a fala do mestre filósofo Matos (2021, p. 105) ao dizer que:

é necessário que todos tenhamos clareza de que não existe receitas prontas, modelos a serem importados. Quando falamos da fundamentalidade do relacionamento do/a professor/a com o/a estudante e concebemos a escola como um espaço no qual se dão distintas relações, compreendemos que os atores legítimos desse palco são as pessoas na sua mais profunda concretude, e, portanto, nos seus limites e valores, na sua forma de estar sendo e existindo.

Sendo assim, é neste ato dialógico que funda-se a tomada de consciência através do encontro – confronto com o outro. Logo, do ponto de vista ético, trago a reflexão do prêmio Nobel da paz, Adolfo Peres Esquivel (2022) que propõem um código de conduta, onde precisamos estar alerta em defesa da democracia, porque a democracia é um conjunto de conduta, pensamento de diversidade, precisamos ampliar o olhar para os direitos humanos. Direitos dos povos, porque os direitos humanos não são dados, não é um presente é uma conquista, democracia e direito para todos, em especial o direito à educação, este deverá ser designado para todas as pessoas, porque todos tem direito a uma vida justa.

Construir uma educação libertadora de homens e mulheres livres e uma revolução ética, de valor e o símbolo da esperança, onde identificamos os povos indígenas ou originários, lutando pela preservação do cosmo visão do território. A democracia e os direitos humanos precisam caminhar juntos, onde possamos visualizar os movimentos das mulheres, o movimento campesino, entre outros, temos que ser rebeldes, porque a democracia e direitos humanos são indivisíveis, vamos combater o pensamento único.

Acreditamos assim, que o nosso objetivo nesta pesquisa é de grande valia para a comunidade acadêmica, em virtude de promover e analisar a relevância do papel ético do docente na formação ética e moral dos discentes.

DIREITOS HUMANOS NO MEIO EDUCACIONAL

Os direitos humanos implementados no campo educacional são de vital relevância para as sociedades atuais, pois o respeito, os valores éticos e morais, que todo ser humano merece deve ser aprendido desde a tenra infância, não somente no seio familiar, mas também num ambiente propício para o ensino-aprendizagem como a escola. Por isso, o ambiente escolar é o lugar ideal para se ensinar e aprender sobre os principais direitos que o ser humano tem, bem como também é o melhor lugar para ensinar a se ter respeito pelo próximo e pelos direitos humanos seus e de outrem. Portanto, de acordo com Sueli Aparecida Itman Monteiro:

A educação para os direitos humanos, como valor essencial à formação da pessoa, da justiça social e da cultura da paz, enquanto uma utopia realizável, demanda o exercício de circulação dos conhecimentos aos meandros das políticas públicas e aos mecanismos sociais de autogestão, de modo basilar a escolar, a todos os níveis dos processos educativos (2009, p. 2).

Nessa perspectiva, é que se pode compreender que a educação baseada nos direitos humanos tem um papel crucial para a formação dos futuros cidadãos, pois contribui para construção ética e cidadã, além de afirmar os valores éticos e morais. Somente respaldados pelos direitos humanos no âmbito educacional é que se pode criar uma cultura de paz, de equidade entre os povos, de intolerância aos preconceitos, sejam eles instituídos no tempo atual ou aqueles repassados ao longo das gerações. Sendo assim, segundo Viola (2010, p. 35):

A educação, desde que supere os limites da simples instrução, pode produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se significar como politicamente emancipados, de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação, assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro.

Enquanto sujeitos participantes de um sistema democrático, os educandos precisam compreender ao longo dos seus anos educacionais

que como espécie, os seres humanos, sobrevivem num sistema cuja coletividade é essencial para a nossa existência. Como vivemos com pessoas variadas com pensamentos, gostos, e estilos divergentes precisamos ensinar e aprender a conviver com as diferenças. Sendo assim, o ensino não pode abranger conteúdos desvinculados da realidade dos discentes, pois a mera reprodução desses conteúdos faz com que o status quo permaneça inalterado e para que haja uma mudança no social, na vida dos cidadãos, é preciso inserir no currículo conteúdos que vão além dos tradicionais, que abordem os valores éticos, que vejam os seres humanos não como autônomos, mas como sujeitos de direitos, que não estão somente se preparando para ser massa de mão-de-obra do mercado de trabalho, mas também para serem pessoas que se importam consigo mesmo e com outras pessoas. Desta forma, para se criar uma sociedade diferenciada, altruísta, que pensa no próximo, os conteúdos lecionados precisam estar vinculados à realidade dos discentes e, portanto, de acordo com Bittar:

[...] a valorização da educação enquanto direito humano permite a formação de cidadãos capazes de tomarem atitudes críticas perante seus diversos papéis exercidos dentro da sociedade, sendo que o exercício efetivo desse direito contribui para o alcance de evoluções significativas no processo de consolidação do Estado Democrático de Direito (2014, p. 120).

Mas do que um direito, a educação é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento das nações e para inclusão social. Logo, na perspectiva de Delevatti (2006, p. 10) “a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado”.

Ademais, é extremamente importante ressaltar que a educação é um direito que está presente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e pressupõem-se que todos tem o direito de estudar e que as nações devem garantir de forma gratuita o ensino básico (fundamental e médio). Essa garantia permite que todas as classes sociais, principalmente aquelas mais desfavorecidas possam ter oportunidades iguais para se desenvolver tanto para o mercado de trabalho como para a vida. Além do mais, o direito à educação não está restrito somente ao

ambiente escolar, mas perpassa também por outros setores da sociedade como família, círculo social, trabalho, dentre outros. Desde o momento em que o indivíduo nasce até a sua morte ele tem a oportunidade de se educar e aprender sobre o mundo, bem como especular sobre o pós-morte. A oportunidade de aprender com as ideias passadas e presentes, de construir novas ideias, está assentada nesse direito humano conquistado, que é a educação.

Portanto, do ponto de vista de Aida Maria Monteiro Silva:

[...] desenvolver uma educação em direitos humanos imbricada no conceito de cultura democrática, fundamentada nos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância em relação às diferenças, na solidariedade, na justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade é urgente, imprescindível e essencial. É a educação nessa direção que possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia (2010, p. 43).

Desse modo, um estado democrático de direito necessita de ter cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, capazes de respeitar as diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, ou de quaisquer naturezas, sendo capazes de criar um ambiente propício ao diálogo. Nesse caso,

A diferença como elemento constituinte do ser humano e a educação como direito assegurado a todo indivíduo nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional para além das práticas homogeneizadoras presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, a superar barreiras impostas pelo preconceito às diferenças. (AKKARI, 2015, p.31.)

Assim, para que o espaço de mudanças seja criado na sociedade deve-se começar pelo campo educacional, pois somente pela educação, pela prática constante do exercício do pensar, do fazer, do agir, do diálogo, proporcionado pela família, pelas instituições escolares, é que se pode mudar o pensamento, as perspectivas dos outros seres humanos, e, assim, transformar o ambiente no qual se habita.

Cabe ressaltar que a garantia do direito à educação também está assegurada pelo artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, que traz a

responsabilidade tanto para a família como para o Estado de ajudar no pleno desenvolvimento dos futuros cidadãos, tornando-os aptos para exercerem seus ofícios no mercado de trabalho e para serem cidadãos. Por isso, que a

[...] educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, *apud* PASSOS, 2018).

Nesse viés é que se pode entender por que a educação é considerada um direito humano, haja vista o grande impacto que ela proporciona entre os seres humanos. Como os indivíduos aprendem mais, sobre seu meio ambiente, por meio de exemplos é indispensável que haja um sistema que os ensine a lidar com o meio em que se vive. Entretanto, esse sistema educacional não pode ser baseado somente em atos repetitivos, ele precisa estar apto para lidar com as variáveis que estão presentes no meio ambiente da melhor forma possível, respeitando o próximo, enquanto ser humano.

Visto que, não adianta somente ensinar os ofícios de uma profissão é também preciso desenvolver nos indivíduos habilidades de afabilidade, compaixão, empatia para com o outro ser humano. Por isso, é importante no meio educacional os docentes, que passam pelos sistemas educacionais, possam desenvolver atividades práticas e instrucionais respaldados nos princípios éticos e morais, servindo como auxílio para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, ensinando-os a lidarem com as situações e opiniões adversas que ocorrem, ou possa vim a ocorrer, no ambiente social em que se encontram.

Nesse viés, Paulo Freire (1979, p. 14) acrescenta que “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”. Ou seja, como a ideia da educação instituída é educar os homens para habitarem o mesmo espaço que outros homens, evitando-se seus comportamentos destrutivo, é imprescindível que durante o processo educacional os

docentes possam adaptar as suas práxis pedagógicas para fazer com que esses indivíduos lidem com suas adversidades e construam um ambiente cuja reflexão, a crítica construtiva, o respeito as ideias e opinião aos outros, bem como a empatia ao próximo estejam presentes.

Para tanto, a escola precisa garantir um ensino transformador, ou seja, uma educação voltada para a diversidade, que aprecie as culturas, as diferenças étnicas, raciais e sociais, de modo que todos os estudantes sejam valorizados com suas especificidades e possam se desenvolver nos mais diversos aspectos (PASSOS, 2018 p. 4)

Transformar o ambiente educacional para ser mais humanizador e pensar em seus semelhantes ainda é um desafio que ronda as instituições educacionais. Dentro de uma sociedade capitalista, na qual os lucros e a eficiência são mais valorizados do que os sentimentos de seus semelhantes, instituir práticas de valorização do outro torna-se um imenso desafio. Ensinar aos educandos que eles são pessoas que merecem serem ouvidas e respeitadas, independentemente de seus feitos perante os outros, é um desafio que o professor precisa lidar em sala de aula, visto que o ensino somente será transformador para aquele educando se ele se sentir respeitado por quem ele é.

Pois, se pararmos para pensar em quantos Einsteins, Picassos, e grandes artistas e cientistas foram perdidos pela exclusão e o desamparo das instituições educacionais, pelo desrespeito aos seus direitos humanos, aos seus valores éticos e morais, perceberemos que o ambiente escolar necessita ser reformulado para conseguir lidar com a diversidade dos seres humanos que a frequentam.

Não muito distante, a base legal da legislação brasileira, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, descrita na Resolução N° 3, de 12 de novembro (BRASIL, 2018). Transcreve as competências e habilidades a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular.

Artigo 6º: VI – competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como

equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII – habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados.

Caracterizando dessa forma um ensino voltado para o aprendizado de valores éticos e morais e práticas sociais em situações concretas da realidade vivenciada pelos discentes.

É perceptível que ainda a muito a se fazer para diminuir o abismo colossal que existe entre as leis, o ensino dentro da sala escolar e a realidade vivenciada pelos educandos, haja vista que o que está presente num papel, numa lei instituída, nem sempre é aplicado em sala de aula, ou exige tempo demasiadamente grande para que sua aplicação seja efetivada. Se o respeito às diversidades de opiniões, as práticas de instituir valores morais e éticos, bem como de empatia pelo próximo fossem aplicadas no cotidiano escolar de forma efetiva, provavelmente não haveria episódios de práticas de bullying, cyberbullying, atentados à vida dos estudantes e professores, realidade esta que infelizmente ainda se encontra presente nas instituições de ensino.

Ademais, é importante compreender que os direitos humanos no âmbito educacional quando bem implementado é capaz de favorecer o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos discentes, pois:

Outro elemento fundamental na educação de direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientando aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil (CANDAUI, 2008, p. 81-82).

Sendo assim, devemos entender que o objetivo da educação não é criar seres meramente reprodutores dos ofícios que virão a seguir no futuro, mas sim criar espaços para o desenvolvimento pleno do ser

humano, fomentando possibilidades para a construção social de um presente e futuro com oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal de cada indivíduo.

SALA DE AULA É LUGAR PARA O PROFESSOR TRABALHAR PRINCÍPIOS ÉTICOS EM BUSCA DA CULTURA DE PAZ?

É na sala de aula que acontece grandes mudanças sociais, é na fala do professor, é na escuta do aluno que se processa o ensino aprendizagem, e é neste viés que o professor educa de forma ética e dialógica, se utiliza de uma comunicação onde se envolve uma ação que tem em seu contexto um sujeito solitário, passando a substituí-lo pelo nós a partir de um diálogo intersubjetivo.

Esse diálogo necessita ser fundamentado na argumentação racional (ético/dialógico), valores mínimos devem ser compartilhados entre os membros de uma comunidade, visto que a construção da ética no meio escolar como princípio primordial para a fundação de uma cultura de respeito e equidade entre os povos.

Nesta entoada se visualiza que é na sala de aula que se busca a formação do cidadão ético, que respeite, e seja respeitado, ficando claro que nesta via dupla perpassam caminhos de possibilidades, caminhos que se criam a consciência crítica fomentada por Freire, onde o mesmo relembra que educadores e educando juntos devem ter a consciência, de preferência a consciência transitiva crítica (FREIRE, 2003), usando uma dose de racionalidade pela inclinação das argumentações, e a coerência de que o discurso e a ação não podem ser antagônicos, mas devem caminhar juntas em prol de uma educação cívica.

Apesar de todos os contratempos, precisamos alimentar a esperança na mudança, porque ela a possível, temos que ter fé e crença no ser humano, porque que as injustiças sociais, a miséria, as desigualdades sociais um dia se não sumir completamente, poderá ser corrigida ou amenizada, Freire (1992) acredita na superação das condições sectárias, justamente, pela esperança que nasce desse momento e torna-se alavanca de novas lutas. ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência. Exercício esse imbricado com a esperança tanto como causa quanto consequência.

Verificamos dessa forma que educar para a paz no contexto escolar e educar para a vida, presume-se em uma relação voltada para um processo de aprendizagem, onde envolva os atores constituintes na comunidade: estudante, professores, gestão e os pais. A Declaração dos Direitos humanos (2013, Art. 29), protagoniza que “o indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”. Ou seja, todos os indivíduos têm o dever de protagonizar uma educação que promova uma cultura que visualiza o caminho da paz.

Entretanto, Freire (1986) afirma que nossa humanidade se constrói pela palavra. Ele descreve que os homens e mulheres devem viver como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Ele nos apresenta a principal ferramenta dessa construção: o diálogo. É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra. Podemos constatar que a palavra aqui mencionada é entendida como ação. Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que questiona, que indaga, que cria, que recria o mundo e a si mesmo.

Podemos destacar que é na comunidade que nasce os primeiros conflitos, gerando uma onda para os demais setores. O filósofo Thomas Hobbs (2003) deixa claro que **o homem é o maior inimigo do próprio homem**. Contudo, é sabido que este conflito está intrínseco, enraizado no próprio homem, e ao se encontrar com o outro homem este conflito tende a se intensificar. É aí que perpassa a ação pragmática do educador, enquanto um ser que possibilita a transformação de outro ser, esta transformação somente será possível a partir da humanização do ser enquanto ser.

Neste pensar, de forma assertiva, acredita-se que educar é conscientizar para que o sujeito assuma seu papel na mudança social, e reconduzir o educando na linha do protagonismo histórico, onde ele fala que “não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” (FREIRE, 1986, p. 76)

Neste sentido, fomentar uma cultura de paz no ambiente escolar seria uma possibilidade de amenizar os caminhos da violência. A busca pela paz parece ser a luz no final do túnel, seria uma utopia humana?

Contudo, poderemos pensar que esta relação professor-aluno envolve questões cognitivas e afetivas (corpo e mente), assim fomentado pelo filósofo Spinoza, acreditando assim que a importância do conhecimento acerca de nossos afetos pode sustentar o argumento de a educação ser um processo de aprendizagem com foco na liberdade e na autonomia, pensar como se ocorre a passagem da passividade submissão passional às causas externas à ação ou à atividade, fortalecendo as paixões, alegrias e desejos, que é a própria essência do homem.

Spinoza (2009), descreve que o afeto só acontece entre os corpos, ele assim chama de AFECÇÃO, (alegria/tristeza e desejo). O conatus, e a essência de todo o corpo, onde o desejo e a própria essência do homem.

Sendo assim, o professor poderá desenvolver bons encontros com o conhecimento, fazendo com que os alunos se tornem afetados ao máximo pelas paixões, alegrias e desejos e possam reforçar sua potência de agir.

SPINOZA (2009 p. 156) relata assim que “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”

Estabelecendo o diálogo, com Deleuze (1968), na trajetória afetiva, nossos afetos envolvem experiência, vivência e principalmente a maneira como somos afetados. Na trajetória da dinâmica afetiva, nossos afetos envolvem a experiência da contradição: a alegria é aumento de potência, mas sendo passiva, traz consigo a tristeza, diminuição desta mesma potência para agir, pensar e perseverar.

É ele (o corpo), portanto, que se esforça para extrair encontros do acaso e, no encadeamento das paixões tristes, organizar os bons encontros, compor suas relações com relações que combinam diretamente com a sua, unir-se com aquilo que convém com ele por natureza, formar associação sensata entre os homens; tudo isso, de maneira a ser afetado pela alegria “[...] o homem livre e sensato, identifica o esforço da razão com essa arte de organizar encontros, ou de formar uma totalidade nas relações que se compõem” (DELEUZE, 1968, p. 180). Mas também, procura fazer com que nasça na sensibilidade a potência que apreende o que só pode ser sentido.

Desta forma ao analisar a ética em sala de aula verificamos a necessidade de uma ação valorativa e emancipatória do indivíduo em

torno dos assuntos mais complexos e excludentes, do ser enquanto participante de uma sociedade global.

Pensar em uma Ética da libertação:

reflete filosoficamente a partir deste horizonte planetário do sistema-mundo; a partir deste duplo limite que configura uma crise terminal de um processo civilizatório: a destruição ecológica da vida no planeta e a extinção da própria vida humana na miséria e na fome da maioria da humanidade (DUSSEL, 2000, p. 66).

Refletir filosoficamente sobre temas que circundam a nossa vida é salutar para a compreensão do mundo e possíveis ações coletivas juntos à comunidade.

A ética, vai no sentido da expansão da potência, acompanha as relações e os encontros entre os corpos, elaborando um caminho em direção à liberdade. Neste entendimento, a ética resulta em uma experiência afetiva, não está submetida a intervenções transcendentais, mas se origina a partir de uma compreensão que decorre de nós mesmos sobre o que nos convém é o que não pode convir com nossa experiência.

Salientamos ainda, que o estudante visto como um ser racional, que pensa e através do esforço da razão, pode produzir afecções positivas ou negativas. A alegria, que está vinculado à liberdade, enquanto a tristeza está vinculada à servidão e a paixão (DELEUZE, 2002).

E fundamental que conheçamos que o ser humano em seu processo de aprendizagem é possuidor de um gênero do conhecimento, assim relatado por Spinoza (2009) imaginação, razão e instituição intelectual, os gêneros de conhecimento referem-se às maneiras por meio das quais o homem pode conhecer a si e a natureza. Neste contexto e que se processa a educação, que tem como propósito de promover conhecimentos que reproduzam a felicidade humana.

A ideia de felicidade é subjetiva, porém, é um caminho que perpassa pela realização de uma cultura de paz, onde possibilite os homens de forma dialógica, contextualizar e solucionar seus conflitos.

Na opinião de Freire (1992) a paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, direitos humanos, diálogo e, por isso, para haver paz, precisamos lutar por ela, de

forma harmoniosa e respeitosa, colocando o diálogo como uma forma de emancipação e empoderamento. O patrono da Educação Brasileira, ainda relembra que “o caminho para nossos projetos foi sempre o diálogo.

O diálogo através de que ia se conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão”. (FREIRE, 2003. p. 23)

É neste olhar que Freire pensa que educar para a paz é educar para a luta contra todas as formas de injustiças e aviltamentos. É uma paz que quebra os paradigmas do silêncio, da inércia, do encolhimento, mas da fala firme e forte em busca de novas estruturas mais justas e iguais, em que imperam os valores de uma nova cultura, a cultura da paz.

Mas também, podemos refletir em educação para a “paz” a partir de uma educação para vivência plena da cidadania. De fato, a cada dia que passa a nossa sociedade se torna mais violenta, as atrocidades se tornam mais midiáticas. O crescimento do racismo, roubo, latrocínio, feminicídio, pedofilia, a corrupção, enfim, por um olhar mais paradigmático, observamos que o ser humano se distância de si mesmo, se tornando um ser estranho dentro de sua própria comunidade, o ser humano perde a sua característica fundamental, “o humano”.

O caminho para possíveis soluções não está fora de, mas dentro de, e dentro da comunidade onde os estudantes podem se reencontrar e reconstruir uma sociedade mais justa, solidária, respeitosa e acima de tudo redefinindo caminho para uma ética da felicidade (CORTINA, 2003).

Uma escola de qualidade, necessita de políticas públicas que viabilizem o acesso e a liberdade dos que ali estão, porque é neste espaço que se pratica a cidadania e ao mesmo tempo se promove uma formação com uma pluralidade de seres complexos, inacabados, com uma diversidade de pensamentos, tanto com quem ensina como que aprende, e neste movimento de incertezas (MORIN, 2011) que precisamos pensar em uma escola para todos.

É neste pensar que direcionamos uma formação ética que proporcione o aprender a ser cidadão e cidadã de forma que se aprendam a agir com respeito, autonomia, responsabilidade, caráter, justiça, retidão, não-violência, alteridade, mas acima de tudo que possam se utilizar do diálogo nas mais tenras situações da forma individual e

coletiva dentro da comunidade. Valores estes que podem e devem ser cultuados por todos os estudantes, devendo ser constitutivos nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, daí estaremos reproduzindo culturas de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um sujeito consciente de seus direitos perpassa por frequentar ambientes de ensino de qualidade, que possam garantir o pleno desenvolvimento dos educandos tanto intelectualmente, como socialmente, como afetivamente. Esses ambientes de ensino devem também garantir a prática do exercício da cidadania em coletividade, haja vista que os seres humanos são seres que convivem no meio social e precisam aprender a lidar com as diferenças que são naturais no cotidiano. Nenhum ser é igual em relação ao outro, mas as instituições de ensino devem proporcionar, aos discentes, ferramentas de ensino-aprendizagem de qualidade para o seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional, de forma equitativa.

Muito mais do que ferramentas manuais e estruturais, as escolas necessitam aprender a trabalhar o lado humano dos indivíduos, e é nesse quesito que o papel do professor em sala de aula se torna de extrema relevância. O professor que vive com os estudantes em dois terços de seu tempo por dia, são responsáveis por orientar e guiar os discentes ao longo de mais de 8 anos de vida estudantil. Sua influência na vida dos educandos proporciona mudanças positivas, ou negativas, em suas formações, tanto como futuros profissionais como também como futuros cidadãos. Por isso, o papel ético que cabe ao professor em sala de aula vai muito além do que ser somente responsável por transmitir conhecimentos, ele engloba cuidados com a construção ética, moral, social do outro ser.

Desta forma, para que os discentes sejam sujeitos autônomos, que saibam interagir dentro da sociedade de forma crítica, conscientes de seu papel como cidadãos e de seus deveres e direitos é relevante perceber o papel imprescindível que as instituições educacionais, e principalmente os docentes, tem em suas vidas. Um ensino ineficiente gera mais instabilidades sociais e alarga o abismo entre ricos e pobres, entre as

peças de diferentes etnias, de diferentes orientações sexuais, de diferentes credos.

Apesar do ensino ser uma oportunidade para diminuir as barreiras entre as diferenças e perceber sua existência como algo natural, sabemos que ele não é perfeito e tem suas próprias limitações, mas ele é capaz de fornecer conhecimentos básicos sobre a vida de uma forma ampla que servirão de fundamentação para a construção de um estilo de vida harmonioso entre os seres humanos. Mesmo que isso seja uma utopia, o entendimento entre os diferentes povos, ainda se torna uma esperança quando se bem pensado e planejado a educação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. Diferença na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v.16, n.40, 28-41, 2015.

BITTAR, C. B. **Educação e direitos humanos no Brasil**, 1ª. Ed. Saraiva, 2014. VitalSource Bookshelf Online.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 24 jun. 2023.

_____. **A Declaração dos Direitos humano: ATOS INTERNACIONAIS E NORMAS CORRELATAS**, art. 29. 4ª edição – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

CORTINA, A. **O fazer ético: guia para a educação moral**. São Paulo: Moderna, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi Roberto Machado. Tese de doutorado. 1968.

_____. **Spinoza: filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEVATTI, A. F. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Mestrado Acadêmico em Ciência Jurídica, Orientação Prof. Dr. Marcos Leite Garcia, Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, 2006.

DUSSEL, E. **Ética da libertação, na idade da globalização e da exclusão.** Tradução de: Ephraim Ferreira Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M.E. Orth. Editora: vozes. Petrópolis – Rio de Janeiro. 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. Disponível em:
<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora.1993.

_____. **Educação e atualidade brasileira;** prefacio fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustaquio Romão. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOBBS, T. **Leviatã.** (Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva e Cláudia Berliner.) 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MONTEIRO, S. A. I. Contemporaneidade e educação em direitos humanos. In: LEMES, S. de S.; MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R. (Orgs.). **A hora dos Direitos Humanos na Educação.** São Carlos: Rima, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma. Reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PASSOS, A. C. R. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR. In: **III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais.** Anais...Curitiba (PR) PUCPR, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprdh/125255-A-EDUCACAO-EM-DIREITOS-HUMANOS-NO-CONTEXTO-ESCOLAR>>. Acesso em: 05 dez. 2022

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? IN: In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos.** São Paulo, Cortez, 2010.

SPINOZA, B. de. **Ética.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

A importância de uma educação em Direitos Humanos no Brasil

Viviane Maria da Silva Ferreira¹

RESUMO

O presente artigo tem como intuito abordar sobre a relevância de promover uma Educação em Direitos Humanos no Brasil. A partir disso, foi realizado um breve histórico dos últimos governos, apontando suas contribuições e falhas sobre esses direitos. Ainda foi feita uma discussão a respeito das políticas, dos documentos e dos programas criados ao longo dos anos com o intuito de difundir a cultura de direitos humanos na sociedade brasileira, assim como no campo educacional. Por fim, o debate permeou acerca da formação de professores que tem como desafio os vários contextos sociais da vida dos estudantes que devem ser tratados como saberes necessários para o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

Sendo vista como uma ferramenta eficaz para formar indivíduos, a sociedade brasileira percebeu na educação uma importante ferramenta direcionada para os direitos humanos. Talvez porque, na segunda metade do século passado, no período em que o Brasil passava por regime político que negava a maior parte da população nas decisões estatais, fez com o país fosse marcado por violências, torturas, estupro e assassinatos daqueles considerados opositores do regime. Por meio da força militar e de policiais, o país ficou demarcado por direitos políticos cassados, censura aos diversos meios de comunicação e opressão à liberdade de expressão de diversos artistas do país.

Foi a partir dessa conjuntura, que os direitos humanos começaram a serem vistos como uma possibilidade de defender a vida, principalmente dos oponentes à ditadura. Com isso, foi necessária uma redemocratização na sociedade em defesa desses direitos contribuindo,

dessa forma, para criação de variados movimentos sociais, com uma perspectiva contra hegemônica.

Esses movimentos defendiam uma sociedade democrática, com base não apenas nos direitos civis, mas também políticos e econômicos. Essa construção da democracia e dos direitos humanos atribuiu na educação, um campo indispensável para auxiliar em formação voltada para esses direitos, pois através dela, eles podem ser respeitados e reproduzidos de forma pacífica e unânime. Com isso, podemos construir uma cultura indispensável para uma transformação necessária.

Entretanto, levando em conta a atual realidade brasileira, nos damos conta que os direitos humanos estão enfrentando sérios desafios. Hoje, categorias específicas como mulheres, LGBTQIAPN+, indígenas, negros, pessoas com deficiências, migrantes e trabalhadores, lutam constantemente por seu estado de direito e, apesar de algumas conquistas, ainda não são plenamente protegidos. Quando lembramos do número de mortos durante a pandemia, cortes destinados à educação, cultura e a situação de miséria de inúmeras pessoas que vivem nas periferias, percebemos que muitos desses direitos que estão sendo buscados por anos, infelizmente estão sendo desrespeitados e, de forma avassaladora.

Diante disso, a educação pode ser um instrumento precioso para expandir e consolidar os direitos humanos na sociedade. A partir dela, os sujeitos poderão construir e praticar uma cultura de tolerância e de respeito aos diversos grupos sociais ao mesmo tempo em que repudiarão qualquer tipo de discriminação e preconceito aqueles que sofrem com a falta de dignidade e falta de direitos. Os direitos humanos são fundamentais para todos os cidadãos e, é por meio deles que todos os indivíduos poderão garantir a dignidade humana. Sendo assim, é preciso promover a conscientização universal acerca desses direitos, para que a sociedade possa adotar uma cultura de paz e, conseqüentemente evoluir enquanto sociedade justa.

É válido ressaltar aqui, que a educação por si só não resolverá todos os problemas da sociedade, porém é um instrumento que pode contribuir na causa, de forma que amenize os problemas sociais contemporâneos presentes nas comunidades. Sendo assim, uma educação em direitos humanos é vista como uma forma de resistência tanto política

quanto cultural que permearam os vinte anos da ditadura militar e permanece até os dias atuais.

Nesse sentido, acredita-se que a educação pode contribuir tanto para que as pessoas conheçam seus direitos, quanto para que possam lutar por eles e obter garantias. Educar para os direitos humanos é conceber uma cultura preventiva, a qual é indispensável para erradicar a violação dos mesmos. A partir dela, os indivíduos terão conhecimento sobre esses direitos, atuarão e desfrutarão de forma consciente.

A educação em direitos humanos contribui na formação de sujeitos de direitos. Além disso, é vista como um instrumento indispensável para que os cidadãos possam ressignificar as diferenças, de forma que possam respeitar as diferenças, lutar por direitos, pela paz e pela dignidade humana, por uma sociedade mais tolerante e igualitária. Por esse motivo, é fundamental, no campo educacional, os direitos humanos enquanto caminho para uma sociedade emancipatória.

No primeiro tópico deste estudo, será abordado os atuais desafios que os direitos humanos enfrentam no nosso país. Considerando o fato de que vivemos enfrentamos uma desigualdade social avassaladora e, que vários grupos sociais sofrem com a falta e perdas de direitos, foi realizado um breve recorte histórico dos últimos governos brasileiros e, apontando suas contribuições e falhas sobre estes direitos.

A seguir, será discutido sobre a educação em direitos humanos no Brasil. A partir da necessidade em educar sobre esse tema, alguns autores ressaltaram a importância de levar para dentro dos muros da escola, conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos e dos demais sujeitos que integram a comunidade escolar. Isso, porque é por meio da educação, que as pessoas podem compreender a realidade vivida e buscar por mudanças necessárias para ter uma vida digna.

Mais à frente, a discussão é sobre as políticas voltadas para a educação em direitos humanos. Neste tópico, será ressaltado documentos e programas criados pelos governos ao longo dos anos, com o intuito de difundir a cultura de direitos humanos na sociedade brasileira, juntamente com a ideia de propagar uma educação voltada para a cidadania.

Por fim, destacamos a formação de professores em direitos humanos, como um meio de contribuir na prática dos profissionais de

ensino a respeito dos temas emergentes que vem surgindo na sociedade contemporânea. O papel do professor se torna fundamental para disseminar uma cultura mais tolerante no país. Logo, a formação precisa dar o suporte necessário para que esses profissionais possam tratar dos diversos assuntos com seus alunos e, dessa forma, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e justa.

OS ATUAIS DESAFIOS DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Para falar sobre obstáculos que permeiam os direitos humanos no Brasil, é preciso de antemão lembrar que no país, a desigualdade social é um fenômeno que vem crescendo e, tornando a sociedade brasileira cada vez mais desigual. O Brasil, que está entre os dez países mais desiguais do mundo, encontra-se em uma situação preocupante, pelo fato dele ser a maior nação entre os que se encontram antes dele, tanto em economia quanto em população (LEWIS; RANINCHESKI, 2011). Fatores como a má distribuição de terras, falta de direitos dos povos indígenas, o alto índice de desemprego e da fome são umas das poucas questões que vem manchando o Brasil contemporâneo no que diz respeito a violações aos direitos humanos.

Apesar das poucas melhorias recentes no país, como as políticas públicas que foram iniciadas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebemos que nos últimos anos, o Brasil vem sendo acompanhado por políticas de natureza neoliberal pautadas na eliminação de direitos sociais, em especial nas áreas de educação, trabalho, saúde e previdência social. Este retrocesso que as políticas públicas nacionais de Direitos Humanos vêm enfrentando, está acontecendo desde o impedimento do mandato de natureza democrático-popular da presidenta Dilma Rousseff, sucessora do ex-presidente Lula.

Diante desse acontecimento, Pinheiro (2020, p.3) aponta que

Nós aterrissamos no golpe de estado jurídico-parlamentar do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na instalação de numa plataforma de governo antipopular pelo presidente interino Michel Temer, cuja primeira decisão é muito simbólica: extinguir o ministério dos Direitos Humanos.

É a partir dessa conjuntura, que a intolerância em torno da diversidade de gênero, raça/etnia, religião, sexo e ideologia vem permeando o discurso da grande mídia. Logo após, com as eleições presidenciais em 2018, um governo de extrema direita tomou posse da presidência da república e, juntamente com ele mais interferências na política de Estado de Direitos Humanos. Sobre isso Pinheiro (2020, p.5) ressalta que

Os alvos desta operação de retrocesso são amplos e diversos: visam aos direitos das crianças e adolescentes, na proposta que reduz a maioria penal e naquelada redução da idade para o ingresso no mercado de trabalho; flexibilizam a definição de trabalho escravo; buscam revogar o Estatuto do Desarmamento; criam novos obstáculos para a demarcação de terras indígenas; modificam o Estatuto da Família, recusando o reconhecimento das relações homoafetivas; modificam a lei de atendimento às vítimas de violência sexual, dificultando o aborto; e, sobretudo, promovem a restrição e punição a manifestações políticas e sociais e violações de privacidade, encapsuladas na Lei Antiterrorismo.

Diante disso, muitas oportunidades estão sendo perdidas no que diz respeito a garantias e conquistas de novos direitos e, “apenas uma parcela minoritária da população mundial possui condições de se beneficiar das normas e regulações jurídicas” (PINHEIRO, 2020, p. 78). Os poucos avanços estão sendo cada vez mais eliminados ou contidos, a partir da nova onda conservadora de setores religiosos aliados aos parlamentares do país.

Outro ponto a ser destacado é em relação às particularidades de alguns indivíduos, os quais os direitos que deveriam ser garantidos de forma igualitária, nem sempre consegue abarcar todos de maneira igual. Então, por meio do princípio da equidade existem direitos voltados para determinados grupos sociais para que de certa forma, corrija essas desigualdades. Dessa forma, grupos como movimento negro, feministas, LGBTQIPN+, ambientalistas estão crescendo cada vez mais, lutando contra a desigualdade, falta de oportunidades e discriminações e, dessa forma, buscando uma garantia de justiça social. Em relação a isso, Santos (2003, p.56) salienta que temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade

que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Vale ressaltar que a discriminação e desigualdade de direitos aos grupos minoritários que acontece no Brasil, pode acontecer de forma direta ou indireta, impondo formas diversas de se lidar com o problema de acesso igualitário a direitos e de fazer-se observar o princípio da não discriminação (BRAGATO; ADAMATTI, 2014). Essa exclusão social acarreta um ciclo vicioso de tráfico de drogas, prostituição, vício, exploração do trabalho infantil e criminalidade e, infelizmente “perde o valor, dessa forma, os direitos políticos, arduamente conquistados nas lutas da modernidade” (ALVES, 1998, p. 6). Com isso, o Estado que deveria garantir proteção e convivência social, acaba alimentando a indiferença entre grupos e classes.

Neste sentido, o estado é, ao mesmo tempo, o maior violador de direitos humanos e *defensor pacis*, protetor dos fracos. Não obstante, no estado as relações sociais contraditórias tomam forma; suas ações e sua estrutura refletem tal contradição, muito clara no que se refere à proteção de direitos humanos (PINHEIRO, p. 78).

A partir dessa visão, percebemos que o estado possui a incumbência de proteger os direitos humanos, porém a negação da garantia desses direitos é presente em todo território nacional. Ao mesmo tempo em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta em seu artigo 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948, Art. 1º), estamos vivenciando deturpações de uma cultura política, no que diz respeito aos direitos humanos. Uma delas é “a identificação dos direitos humanos ligados a marginalidade, ou seja, são vistos como ‘direitos de bandidos contra os direitos das pessoas de bem’” (BENEVIDES, 2018, p.3).

Infelizmente, esse tipo de visão relacionada aos direitos humanos prejudica a proliferação desses direitos, tanto por parte do estado, quando por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que deslegitima a reivindicação dos direitos humanos, econômicos e sociais que estão vinculados ao mundo de trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social etc. (BENEVIDES, 2018). Por isso, é importante chamar atenção ao fato de

que esses direitos estão voltados para todos os seres humanos, inclusive as vítimas, ou seja, as pessoas prejudicadas por bandidos e criminosos.

Por esse motivo, é fundamental que os direitos humanos sejam repassados de forma que, os sujeitos entendam que independente de qualquer ato normativo, os direitos valem para todos. E assim, uma educação em direitos humanos precisa ser incluída não apenas nos currículos escolares, mas em todas as instituições que fazem parte da vida dos sujeitos, como família e igreja, para que uma mudança cultural aconteça e ajude as pessoas a enxergarem a nossa atual conjuntura, na qual está presente a realidade brasileira, não apenas como um obstáculo, mas como “um incentivo para procurar mudar” (BENEVIDES, 2018, p. 4).

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Sabendo das dificuldades que os Direitos Humanos enfrentam no país, é preciso entender o que significa uma Educação em Direitos Humanos (EDH) para a realidade brasileira, assim como o papel do educador nesta perspectiva e seus desafios nessa luta a favor desses direitos. Para Monteiro e Pimenta (2013) existe uma tensão no crescente interesse pelos Direitos Humanos e as constantes violações hoje na sociedade brasileira e, isso é um desafio para a promoção de uma educação que contribua na compreensão, conquista e vivência desses direitos no nosso meio.

Com base nos desafios que foram mencionados no tópico anterior, acredita-se se que há uma necessidade em desenvolver uma cultura em direitos humanos no nosso país, que por sua vez acompanhada de uma educação fundamentada “da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção da paz” (CHINELLI; OLIVEIRA, 2017, p. 76). É nesse contexto que se faz necessário uma educação em direitos humanos, e assim seja possível problematizar as questões condizentes com o nosso conjunto social, bem como violações, lutas, direitos etc.

Benevides (2018, p. 2) aponta que “a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. Sendo assim, é necessário desenvolver práticas

escolares que influenciem costumes, atitudes e comportamentos em prol desses valores na sociedade brasileira. Desse modo, poderá ajudar a promover uma mudança cultural que implicará em trabalhar no combate ao preconceito e discriminação e contribuindo para que sejam extinguidos de espaço para a aceitação de direitos de todos.

Nesse contexto, as escolas precisam se enquadrar nessa realidade e os educadores, por sua vez, devem desenvolver nos educandos a consciência enquanto sujeito de direitos e de cidadania (MONTEIRO e PIMENTA, 2013). Desta forma, a educação poderá ampliar a cultura de respeito à dignidade humana, formando sujeitos de direitos, sociais e construtores da cidadania.

Nesse sentido, desenvolver uma cultura permeada em Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p. 79).

Orientar para uma transformação social e formar sujeitos de direitos são os principais objetivos da Educação em Direitos Humanos. Essa possui os requisitos de uma educação libertadora, na qual Paulo Freire defendia, pois busca desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre sua realidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os educandos sejam agentes transformadores da sociedade. Por esse motivo, dedica o livro *Pedagogia do Oprimido* “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).

Então é pensando nos oprimidos que as práticas pedagógicas em direitos humanos precisam estar ligadas, pois a realidade social concreta dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar pode ajudar os marginalizados a refletirem sobre suas situações e buscarem caminhos que mudem suas condições de vida e os ajudem a refletir sobre sua própria prática libertadora. Pensando nisso, Freire (1994, p. 118) discorre que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos”.

Nesse sentido, a educação no ponto de vista freiriano é um instrumento de difusão e construção de uma sociedade mais justa e solidária para aqueles considerados excluídos socialmente. Além disso, é válido ressaltar a diversidade que vem sendo reconhecida na sociedade brasileira desde a década de 1990. Por esse motivo, movimentos sociais, currículos escolares voltados para educação inclusiva, intercultural, indígena, ambiental, lutas contra a homofobia, racismo, machismo, sexismo no ambiente escolar, educação do campo, quilombola, vem provocando discussões entre vários pesquisadores brasileiros.

Neste contexto, Benevides (2018, p. 10) interconecta a ideia de educação em direitos humanos à cidadania, pois acredita que “o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade”. Assim, a formação e educação de todos os cidadãos referente aos direitos de todos são considerados elementos fundamentais no processo para mudança da sociedade. Com isso, a cidadania necessita de uma formação cidadã, para que consiga superar questões como a desigualdade social.

Por esse motivo, mesmo não sendo sinônimos, educação em direitos humanos e cidadania precisam andar juntas, pois “torna-se necessário entender educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos e, então, associá-la à educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2018, p. 15).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS

A luta pelos direitos humanos tem como um dos seus marcos o ano de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PHDH I) pelo Ministério da Justiça na época, o intuito deste programa era defender e promover tais direitos socialmente. A partir das ideias do PNDH I, em 2002, último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado o PNDH II, que buscou ampliar as atribuições do primeiro documento e desenvolver propostas de inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais. Em 2008, durante o governo do

presidente Lula, foi elaborada uma atualização do PNDH II, porém foi apenas em 2009 que surgiu o PNDH III, por meio de Decreto nº 7.037/2009). Este teve como destaque as “dimensões de desigualdade, violência, modelo de desenvolvimento, cultura e educação em Direitos Humanos, democracia, monitoramento e direito à memória e Justiça” (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009, p. 8).

Paralelo às construções dos PNDHs, em 2003 foi elaborado o I Plano de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Três anos depois, foi aprovado pela Secretaria Especial do Direitos Humanos o II Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com estes documentos, valores como democracia, cidadania e igualdade entre indivíduos começaram a serem pautados como conteúdos escolares, especialmente na educação em direitos humanos. Diante disso, Fischmann (2009, p. 217) aponta uma valorização de uma educação em Direitos Humanos e, isso representa uma “conquista histórica da maior relevância no âmbito do Art. 26, item 2, da DUDH, sendo um marco.”

Contudo, entende-se que a proposta de difundir uma cultura em direitos humanos no país se dá pela inconformidade pelas violações desses direitos. Isso significa que é preciso olhar para as condições de vida das pessoas e sentir que determinadas situações não estão certas e, não só isso, mas também entender o porquê de determinadas situações. As políticas em direitos humanos foram criadas para que as pessoas tenham consciências de seus direitos e entendam o motivo deles existirem. Hoje sabemos que o fato de uma pessoa ou grupo ter direitos, não significa que outra pessoa ou grupo perca direitos ou privilégios sociais, mas que todos possam ter a igualdade, dignidade, respeito e oportunidades em consonância equitativa.

A ideia de trabalhar Direitos Humanos no âmbito escolar também recai sobre as políticas educacionais. Discutir sobre essas políticas é refletir sobre as ações implementadas em todo território nacional que está marcado por interferências não apenas nas políticas públicas, mas principalmente na vida dos cidadãos. Para Bucci (2001, p. 7) “a necessidade do estudo das políticas públicas vai se mostrando à medida que se buscam formas de concretização dos direitos humanos, em particular, os direitos sociais”.

Após a redemocratização no país, uma educação voltada para a cidadania começou a emergir, pois nessa época, o Estado brasileiro precisou adequar a sua legislação educacional, implementando novos programas educacionais para atender a nova forma de organização do país. Entre estes avanços, pode-se destacar o que instituiu a Constituição de 1988, em seu artigo 5º, declarando que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

A partir disso, consideráveis progressos fizeram parte das políticas educacionais no que diz respeito aos direitos humanos. A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez, estabelece que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). Por meio dos princípios desta lei, outros aspectos mencionados foram emergindo, como a garantia de uma escola pública, gratuita e de qualidade, respeito à liberdade, apreço à tolerância, consideração com a diversidade étnico-racial etc.

Isto posto, percebemos que além de uma educação voltada para a cidadania, também começou a ser pensada em uma educação de qualidade, na qual Libâneo (2001, p. 54) define como aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Diante desta concepção, entende-se a educação como um caminho para construção da cidadania. Entretanto, com os desafios que fazem parte da sociedade atual, a educação precisa atender as novas demandas sociais, demonstrando preocupação em construir um país que favoreça aos seus cidadãos, pensando em um convívio em uma sociedade com mais igualdade social, fraterna, justa e livre de preconceitos. Para isso, as políticas públicas precisam ser incisivas para uma educação permanente e de qualidade, garantindo uma formação com base em equidade e respeito a todos.

É preciso ainda destacar que a escola cumpre funções dadas pela sociedade, que por sua vez, é formada por classes sociais com interesses distintos. Então a partir disso, o Estado formula políticas públicas, com o intuito de atender as demandas das classes que se encontram no poder. No campo educacional, a globalização econômica é um fator que influenciou as políticas educacionais em âmbito internacional. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, revelaram na educação, um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento dos países.

Isso trouxe algumas consequências para a educação brasileira, que antes era vista como um meio de promover a cidadania dos sujeitos. Agora, por meio de políticas mercadológicas, a educação passa a ser controlada por meio de sistemas de avaliações, com foco nos exames de proficiência apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado estudos humanísticos que colaboram com o desenvolvimento dos cidadãos em torno de seus direitos e compreensão da realidade. É desse modo que as aulas, muitas vezes descontextualizadas, passam a se tornarem menos atrativas e sem sentido para os estudantes.

Com isso, é válido ressaltar que diante de nossa atual conjuntura social, além de desenvolver políticas que assegurem o acesso à educação, é necessário pensar em programas relevantes para a construção da cidadania e de uma cultura em direitos humanos sendo, isso fundamental para que o Estado garanta uma formação cidadã complexa que aborde todas as atuais necessidades de grupos sociais que lutam por seus direitos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS

Com o crescimento do debate sobre direitos humanos no âmbito educacional, cresce também a necessidade de novas políticas públicas educacionais que favoreçam o trabalho do professor na sala de aula. Com isso, requer uma discussão acerca da formação de professores que tem como desafio tratar diversos temas emergentes relacionados ao cotidiano dos estudantes fora dos muros da escola. Entre eles estão por exemplo, “questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, relações geracionais, entre outras” (ZARDO; IOSIF, 2018, p. 18).

No que diz respeito a formação de professores Dias (2010, p. 18) propõe que

[...] a formação de professores deve considerar tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários a construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente aliçados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Diante disso, percebemos que uma educação em direitos humanos vai além do direito à educação, pois se tratar de uma formação humana, o ensino desses direitos é fundamental para o exercício da cidadania, de forma que possam entender, promover e defender esses direitos na sociedade. Com isso, ressalta-se a urgência em debater os direitos humanos nos conteúdos formativos para professores que é obrigatório na educação básica e ensino superior, com base na Resolução CNE/CP Nº 01/2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Levando em conta que o “quadro atual de intolerância, desrespeito, discriminações e violações a condição de dignidade humana que ainda persiste entre nós” (DIAS, 2014, p. 106- 107) torna-se necessário investigar de que forma as instituições de ensino público podem colaborar para uma superação desses desafios presentes na sociedade contemporânea. Com base nisso, precisa ser salientado a importância e responsabilidade dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior para o estímulo das práticas que valorizem a cultura dos direitos humanos.

A educação precisa ter como intuito contribuir na construção democrática por meio da prática pedagógica e para que isso aconteça Candau e Sacavino (2013) apontam alguns elementos que podem sustentar a prática do professor. São eles a) a visão integral dos direitos, b) a educação para o “nunca mais”, c) a formação dos sujeitos de direitos e d) educação que promove o empoderamento individual e coletivo.

Entretanto, é válido ressaltar que a educação em direitos humanos “não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas voltadas ao ensino de

como os pedagogos poderão lidar com as questões de diversidade e com as diferenças de seus alunos” (ZARDO, IOSIF, 2018, 22). Isso porque, por meio da prática é preciso formar profissionais a atribuírem significados para as experiências e vivências do estudante, levando em conta seu modo de vida e grupo social. Com base na formação do professor as Diretrizes Curriculares Nacionais abordam a Educação em Direitos Humanos como um dos princípios formativos:

[...] um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia (BRASIL, 2015).

Com base nesse princípio, percebe-se que a luta pelos direitos humanos está diretamente ligada ao fortalecimento da democracia. A partir disso, é fundamental uma busca por novos meios de comunicação política que facilitem a participação dos diversos grupos sociais, melhorando por sua vez, a eficácia em relação ao exercício de gestão dos interesses coletivos, ampliando a democracia. A educação em direitos humanos envolve posicionamento político, de forma que os grupos desfavorecidos sejam de fato reconhecidos como sujeitos de direitos no âmbito social e que assim, haja um fortalecimento da cidadania e consequentemente da democracia.

Nesse contexto, é reconhecido por meio das políticas públicas que o papel do professor no processo educativo é fundamental e necessário. Com base nisso, Dallari (2004,

p. 19) discorre que “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social” e, por esse motivo, há a necessidade desse profissional demonstrar seu posicionamento perante os fenômenos sociais, explicando sua posição e, possibilitando ao mesmo tempo que permite seus estudantes a opinarem diante de determinados fatos.

Os professores têm, assim, uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade

humana seja, de fato, o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras (DALLARI, 2004, p.42).

Com isso, o professor possibilita que o aluno desenvolva uma posição ativa, na qual motiva e auxilia na participação de mudanças sociais. Caso contrário, o professor poupará seus alunos de compreenderem suas realidades e de desenvolverem o desejo de lutar pela mudança.

É com base nisso, que Dias e Porto (2010, p.50) salientam que o pedagogo

[...] deve adquirir, na sua formação, capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando à superação dos processos discriminatórios e de exclusão social, e consequentemente, à promoção de inclusão, é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo.

Nesse sentido, esses profissionais precisam exercer o papel de mediação no processo educacional pautado nos valores e aspectos políticos voltados para a educação em direitos humanos, levantando discussões e compartilhando opinião, contribuindo para que os alunos possam ser ativos socialmente, compreendendo seu meio e sendo capacitado para transformá-lo. Desse modo, os professores exercem um papel responsável de transmitir valores e contextos históricos, contribuindo para que a sociedade possa ser mais justa e digna para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as melhorias que o governo Lula trouxe para a educação em direitos humanos, ainda há muito a ser superado. Visto que os governos que se seguiram se esforçaram para derrubar direitos básicos de cidadãos. Hoje, é possível ver nos noticiários que a quantidade de pessoas que vivem em extrema pobreza aumentou e que a luta de grupos desfavorecidos na sociedade vem crescendo, pois a cada dia o retrocesso no país vem negando novos direitos e retirando os que já foram conquistados.

Com base nos fatos apontados neste estudo, a luta pelos direitos humanos não é algo recente no mundo. Em se tratando da realidade

brasileira, a luta pelos direitos humanos tem um marco muito forte na época da Ditadura Militar de 1964, período marcado pela violência, assassinatos, estupro e torturas dos cidadãos. Não existia liberdade de expressão, diversos artistas e intelectuais foram expulsos do país e a imprensa silenciada.

Mesmo diante desse cenário, movimentos sociais defendiam a sociedade democrática. A luta pelos direitos humanos ganhou força, pois estes eram vistos como uma forma de proteger a vida daqueles que eram contra o Regime Militar de 64. Com isso, ocorreu uma redemocratização no país em defesa dos direitos humanos. Foi com base nisso, que a Educação em Direitos Humanos veio sendo discutida no âmbito social, pois acredita-se ser um caminho para superar os diversos desafios que esses direitos enfrentam na sociedade brasileira.

Por meio dela, a cidadania das pessoas pode ser de fato efetivada, os sujeitos podem compreender a realidade que vivem, os desafios que enfrentam no dia a dia. A partir desse entendimento é que conseguirão ter consciência de seus direitos e, só assim, poderão lutar por melhores condições de vida, por uma sociedade mais justa, tolerante e menos discriminatória. Isso porque, ainda é comum grupos LGBTQIAPN+, feministas, indígenas, ambientalistas, movimentos negros ainda lutarem contra os obstáculos que os impedem de viverem dignamente. Ainda há muito preconceito e discriminação inseridos na sociedade que inviabilizam pessoas de exercerem suas cidadanias como deveriam. Uma das barreiras resistente em relação aos direitos humanos é o fato de acreditarem que estes direitos são voltados para criminosos e não para cidadãos.

As políticas públicas vinculadas à Educação em Direitos Humanos é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos no Brasil. Os principais impasses para que essa cultura seja concretizada no país estão nas formas deturpadas em se pensarem sobre esses direitos, como acreditar que são direitos voltados para bandidos e criminosos. Esse tipo de pensamento prejudica principalmente as vítimas desses criminosos e os grupos minoritários que lutam por um estado de direito na sociedade.

No entanto, com base no que foi mencionado neste trabalho, fica evidente que, apesar dos obstáculos, a busca pelos direitos humanos não acabou, pelo contrário grupos como feministas, ambientalistas,

antirracistas, indígenas de pessoas com deficiências continuam lutando para que não percam direitos já alcançados e conquistem novos direitos no país. Isso porque, mesmo o Brasil participando de conferências internacionais e assinando vários tratados, é nítida a falta e a violação de direitos no Brasil que vêm afetando esses grupos sociais. Direitos básicos como alimentação estão sendo negados e cada vez mais se percebe a necessidade de o Estado assumir e garantir seu compromisso com a população mais pobre. Para que realmente seja garantido os direitos humanos é preciso pôr em prática a teoria que está escrita no papel.

Cabe reforçar que as atuais políticas de estado mínimo, pautado na perspectiva empresarial e conservadora, vem resultando em disputas lógica capitalista, principalmente no campo educacional. Infelizmente, com o risco de agravamento desse quadro, as políticas de educação em Direitos Humanos no Brasil vão perder a força e, dessa forma, não haverá comprometimento com as futuras gerações no sentido de garantia de uma vida digna. Além de ser um dever do Estado, a educação em direitos humanos precisa ser garantida por toda sociedade, conscientizando cidadãos por meio da educação, para que tenham suas cidadanias efetivas com base no respeito, tolerância e dignidade, na qual todos lutarão por uma sociedade para todos. No contexto escolar é necessário levar em conta os sujeitos (alunos professores, diretores, secretários e demais funcionários) e suas condições de vida. Para isso, é importante frisar a importância de ampliar os espaços e momentos de escutas dos sujeitos de toda comunidade escolar, reconhecendo e legitimando o contexto de vida de cada um.

O papel do professor nesse processo de educação em direitos humanos também é de suma importância, visto que é por meio dele que os alunos podem entender os fenômenos que fazem parte da sociedade contemporânea e a partir disso, podem lutar por melhores condições, sendo sujeitos ativos socialmente. Lembrando que para que isso aconteça, o professor precisa levar exemplos para a sala de aula, expor sua opinião e dar espaço para que os alunos argumentem e defendam seus pontos de vistas.

A famosa frase de Paulo Freire “a leitura de mundo antecede a leitura de palavras” remete muito a esse exercício, pois dar a

oportunidade do estudante fazer uma leitura sobre sua vida, construída cotidianamente. A partir da realidade vivida do aluno, o professor auxiliar na construção de conhecimentos que servirão de apoio para o aluno perceber e aprender seu meio.

Diante dos aspectos sinalizados, conclui-se que é preciso que as pessoas entendam o que são esses direitos, não apenas em âmbito escolar, mas em todos os espaços da sociedade. É preciso abordar esse tema com amigos e familiares, sua história e críticas que existem a respeito desse assunto. Faz-se necessário, ampliar as políticas voltadas para essa área, de modo que as pessoas tenham mais garantias para viverem socialmente e com dignidade. A educação em direitos humanos é um caminho para a mudança, para construção de valores, pois permite a formação de cidadãos capazes de ativar socialmente.

Para isso, os professores precisam adotar métodos e posturas, conforme as necessidades vão surgindo na sociedade. Precisam mobilizar seus estudantes a serem sujeitos críticos e a resolverem os conflitos que envolvem seus direitos enquanto sujeitos sociais. A educação por si só já é considerada um direito, porém através dela é possível conquistar novos direitos. Por esse motivo, o conhecimento é essencial para mudar a realidade vivida dos grupos sociais desfavorecidos na sociedade.

Uma educação voltada para a cidadania e alinhada com a busca dos direitos humanos é um instrumento contribuinte para a formação de cidadãos críticos, que compreendem ser sujeitos de direitos e de deveres. Nesse sentido, a Educação e os Direitos Humanos precisam caminhar de mãos dadas, complementando-se para concretizarem uma cidadania ativa. Com base nisso, será possível propagar uma cultura de paz, tolerância e respeito. Para que isso seja de fato concretizado, todos os sujeitos devem estar envolvidos no processo, se comprometendo a praticar as medidas necessárias para tornar a sociedade um lugar digno e justo para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.A. Lindgren. A Declaração dos Direitos Humanos na pós-modernidade. Mimeo. 1998.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos"(217[III] A). Paris. 1948.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? São Paulo. 2000.

BRAGATO, F. F. ADAMATTI, B. Igualdade, não discriminação e direitos humanos: São legítimos os tratamentos diferenciados?, out/dez. 2014

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ed. rev.- Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. [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/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 24 out.2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais paraa Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos e segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: '19 de dezembro de 2022.

BUCCI, M. P. D. Direitos Humanos e políticas públicas. São Paulo, Pólis, 2001. 60p.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741>.

CHINELLI, M. V.; OLIVEIRA, V. S. Água, direito humano fundamental: para que indivíduos em situação vulnerável se façam sujeitos de direitos. In: OLIVEIRA, R. D. V.L.; QUEIROZ, G. R. P. C. (Org.). Conteúdos cordiais: química humanizada para uma escola se mordada, 2017. p. 75- 88.

CICONELO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darci. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. In: Revista Direitos Humanos. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S.(Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção do tema na educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia. In: FERREIRA, L. F.; ZENAIDE, M. N; DIAS, A. (Org.). Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2010.

FISCHMANN, Roseli. Direitos Humanos e Educação. In: 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Conquistas do Brasil. Org. GIOVANNETTI, Andrea. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola. Goiânia: Alternativa, 2001.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. (coords.) Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). São Paulo: Cortez, 2013.

PINHEIRO, P. S. A Incompletude da Democracia no Brasil e o Retrocesso dos Direitos Humanos. 2020. 08=7 -58z2\1'zbr

PINHEIRO, P. P. Os sessentas anos da Declaração Universal: atravessando um mar de contradições.

SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? Revista Crítica de Ciências Sociais. 62,3-76. 2003. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10316/10811> Acesso em: 05 nov. 2022

ZARDO, S. P. IOSIF, R. G. A Formação de Pedagogos na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: Tendências e Desafios. In: SILVA, A. A. KUNZ, S. A. S. Direitos Humanos e Educação. Uberlândia, 2018.

A política para o acesso de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Alagoas/Ufal: o caso da resolução nº 19/2021

*Jorge Luiz Fireman Nogueira*²⁰

RESUMO

Este artigo aborda sobre a reserva de vaga para a pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior públicas no Brasil. Abrangendo fatos políticos, debates sociais e aspectos legais mostra a idealização e a implantação de políticas públicas para o acesso em igualdade de oportunidades. Faz uma análise sobre a política de cotas, com destaque para a efetivação das bancas de verificação e validação nos processos seletivos da UFAL.

INTRODUÇÃO

Na trajetória histórico-social e política do Brasil, um tema recorrente é o direito ou a falta deste. As discussões sobre o direito nas esferas civil, política e social tiveram a contribuição dos movimentos sociais e ideológicos de cada época, sendo esta realidade determinante para avanços em vários campos do saber, dentre eles, a educação.

Assim, nas exaustivas discussões sobre a educação como um direito, vários questionamentos foram surgindo a respeito das formas de garantir a igualdade de oportunidades para a pluralidade dos indivíduos. Inevitavelmente, os aspectos teórico-práticos desde elaboração à efetivação de políticas públicas ganharam notoriedade, aqui com destaque para aquelas sobre a reserva de vagas e o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior.

²⁰ Mestre em Educação Brasileira, Técnico em Assuntos Educacionais, Membro da Comissão Ampla de Verificação de Validação de Autodeclaração de Pessoas com Deficiência/UFAL.

Essa temática é recente e intrigante. Traz em sua concepção ideais para o fortalecimento de ações que assegurem a legalidade e a legitimidade, com isso reduzir desigualdades históricas e ampliar oportunidades.

Na condição legítima de ser uma pessoa com deficiência e conhecer na prática os desafios de ser cadeirante, tenho um interesse especial pelo tema. Por outro lado, sendo servidor público da Ufal e atuando desde 2018 como membro da Comissão ampla de avaliação de candidatos inscritos na condição de pessoas com deficiência, nos processos seletivos de graduação e de pós-graduação, me sinto um agente de transformação e multiplicador de conhecimentos sobre estratégias inclusivas.

Neste sentido, a intenção deste artigo é apresentar alguns aspectos da política institucional de inclusão voltada para o acesso de pessoas com deficiência na UFAL.

A RESERVA DE VAGAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O processo de expansão do ensino superior no Brasil teve destaque no final de 1980, sendo a desigualdade socioeconômica sua dimensão estruturante. Nas últimas décadas, a diversidade étnico-racial, as condições socioeconômicas, a desigualdade de gênero, a baixa escolaridade e a condição de deficiência foram, e ainda são, aspectos centrais na discussão sobre políticas públicas no ensino superior (REIS, 2010; LÁZARO, et al, 2012; ANDRADE, 2017, NIEROTKA, 2019).

Com o avanço nas discussões, a consolidação de normativas e a reivindicação de movimentos sociais, o princípio da igualdade de direitos foi definido como um pilar para a formulação e a implantação de políticas públicas no ensino superior. Desta forma, deveriam abranger a universalização e a democratização (REIS, 2010, SILVA, 2017, NIEROTKA, 2019).

Souza (2006) compreende as políticas públicas como um caminho para “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação”, assim, definem seus propósitos e estratégias de ação. No ensino superior, as políticas públicas buscam garantir o acesso democrático, a eliminação de

desigualdades e a solução de outras problemáticas existentes (SARAIVA e NUNES, 2011).

Para Costa de Paula (2017) o ideal da democratização do acesso deu início as discussões sobre políticas públicas para a expansão e a massificação do ensino superior. A democratização do acesso é um fundamento para a inclusão no ensino superior, sendo a educação universitária um direito social básico e não o privilégio de elites, portanto, um espaço de eliminação de desigualdades para o acesso e a permanência de grupos minoritários (BRASIL, 2014b).

A afirmativa²¹ “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” mostra como o Governo Federal entendeu a democratização do acesso. Assim, no diálogo²² com os movimentos sociais e atores políticos, no período de 2003 e 2014, o Governo Federal investiu em várias²³ políticas, programas e ações. Para Heringer (2018) estas políticas promoveram o crescimento do ensino superior, com a expansão de vagas, a ampliação territorial e a diversificação de público.

Segundo critérios qualitativos para a política de expansão de vagas, através do Plano²⁴ Nacional de Educação – PNE II, o Governo Federal

²¹ Argumentos sobre Educação Superior, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

²² O Relatório dos Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio destaca a participação social em Conselhos, Conferências, Ouvidorias, Audiências públicas, Redes Sociais e Plataformas Digitais como método de governo para o planejamento, execução, fiscalização e a avaliação das políticas públicas.

²³ Criação de 18 universidades federais; Criação de 173 campi de universidades federais no interior do país; O Programa de Extensão Universitária (2003); Sistema Nacional de Avaliação da ensino superior (2004); Programa Universidade para Todos (2004); Sistema UAB (2006); Programa de Educação Tutorial (2003); Reestruturação e expansão das universidades (2007); Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (2008); Plano Nacional de Assistência Estudantil (2008); Fundo de financiamento estudantil (2010); Programa de Bolsa Permanência (2013); Lei de Cotas (2011); ENEM. (BRASIL, 2014b).

²⁴ Instituído pela Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais para todos os níveis – infantil, básico e superior.

definiu para o período de 2014 a 2024 a meta²⁵ n° 12 de elevar a taxa bruta de matrícula para o público de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014a). Para isto estabeleceu como estratégia (12.5), a ampliação de políticas públicas para reduzir as desigualdades e ampliar as taxas de acesso e permanência para egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de pessoas com deficiência (PNE, 2014).

No contexto da ampliação da democratização do acesso para garantir oportunidades cerceadas pelas discriminações históricas, destaco as políticas de ações afirmativas para a reserva de vagas nas instituições de ensino superior.

Compreende-se por políticas de ações afirmativas,

[...] importantes instrumentos de democratização do acesso às instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais, [...] que visam diminuir os efeitos dos privilégios sociais e a grande desigualdade que têm constituído historicamente o acesso ao ensino superior no contexto brasileiro (GUERRINI et al, 2018, p. 19).

Para Feres Júnior, et al (2018, p. 16) as ações afirmativas buscam garantir “[...] recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. [...] incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior [...]”.

Das políticas de ações afirmativas para o ensino superior, os estudos sobre a reserva de vagas tiveram destaque a partir de dados e indicadores sociais que revelavam a dimensão das desigualdades socioeconômicas (HERINGER, 2018). O intuito foi propor ações específicas para diminuir as desigualdades de acesso de minorias e combater o elitismo (NIEROTKA, 2019).

Neves, Morche e Ahaia (2011) mostram que na distribuição de matrículas no ensino superior, os jovens entre 18 e 24 anos, de renda média/alta e brancos predominavam. Desta forma, revelando a acentuada desigualdade étnico-racial e a pouca efetividade da expansão e

²⁵ As metas e objetivos do PNE II estão alinhadas com o compromisso assumido pelo Brasil até 2030 com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

democratização. As discussões nacionais e internacionais²⁶ motivaram a proposição de políticas de ações afirmativas para a reserva de vagas de estudantes de baixa renda e racialmente discriminados.???

É importante entender que este tipo de política é impulsionado pelos ideais de equidade, quando há o reconhecimento dos diferentes e diferenças humanas como aspecto qualitativo, com isso assegura oportunidades de promoção e justiça social. Ao contrário da igualdade, apenas baseada no princípio da universalidade, no qual todos devem ser vistos pelas mesmas regras, direitos e deveres.

Assim, a partir de 2001 foi discutida no Brasil a implantação de políticas de cotas²⁷ nas instituições federais de ensino superior. O processo gerou um jogo de tensões que polarizou de um lado a desigualdade racial histórica no Brasil e, do outro, a ameaça ao princípio constitucional da igualdade política e jurídica (NEVES, MORCHE e AHAIA, 2011). Ahaia (2019) destaca a participação de intelectuais e da sociedade civil, que defendiam a não expansão de vagas, e sim, a diversidade e inclusão social com as vagas já existentes.

Com o reconhecimento da constitucionalidade das políticas de ações afirmativas para a reserva de vagas, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012 – a Lei de Cotas, beneficiando alunos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, assim pondo fim à voluntariedade de adesão das instituições federais de ensino superior na questão de reserva de vagas.

Simultaneamente às discussões sobre a lei de cotas, desde o final da década de 70 o movimento político das pessoas com deficiências já reivindicava espaços de participação, a garantia de direitos, a diminuição das barreiras atitudinais e do assistencialismo, a efetivação da inclusão e acessibilidade, de investimentos na formação de professores, de propostas para o acesso e a permanência com qualidade em todos os

²⁶ Destaco a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001), realizada em Durban, na África do Sul.

²⁷ Para Souza e Brandalise (2011) política de cotas é democrática, pois promove a socialização de um bem (o ensino superior) para quem não tem chances iguais de concorrer a esse nível de ensino.

níveis. (FERREIRA, 2014; SANTOS, 2014; GUERRINI, 2018; AHAIA, 2019; GUEDES e BARBOSA (2020).

Desta forma, em 2016 a Lei nº 12.711/2012 foi atualizada pela Lei nº 13.409/2016 contemplando a pessoa com deficiência na política de cotas. Esta inovação mostra a legitimidade do tema e das políticas de ações afirmativas gerando a redução de resistências em relação a estas políticas dentro das instituições federais de ensino superior e no âmbito da opinião pública (HERINGER, 2018).

Sobre o impacto destas leis, Freitas *et al* (2021) destacam que em 2012 havia mais vagas para a ampla concorrência (110.039) do que para as cotas (30.264). No ano de 2016, as vagas para as cotas (129.341) ultrapassaram a da ampla concorrência (115.908). O mesmo ocorreu em 2019, com as vagas para as cotas (137.934) e para a ampla concorrência (125.352). Esse crescimento também é descrito por Filisbino (2020) apud Maseræ Meneghel (2021), que após a lei nº 13.409/2016 as matrículas de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior públicas aumentaram cerca de 30% (2017 a 2019) representando 12.629 estudantes.

Antes desta lei algumas instituições federais de ensino superior já praticavam a reserva de vagas para pessoa com deficiência, mas com caráter opcional. Destaca-se o pioneirismo da Universidade Federal do Paraná – UFPR, que desde o ano de 2008 realizava as ações afirmativas das bancas para candidatos autodeclarados pessoa com deficiência como medidas inclusivas específicas. Com a experiência acumulada nas bancas e inovando estratégias para o acesso de pessoa com deficiência, a UFPR aprovou a Resolução nº 20/17 – CEPE/UFPR.

Assim, a UFPR institucionalizou as etapas de análise documental e as entrevistas para conhecer os aspectos educacionais e sociais dos candidatos. De acordo com Dias, Moreira e Freitas (2019, p. 132), as bancas asseguram a garantia de direitos, a constatação de fraudes, omissões e outras irregularidades. “É inegável que as bancas de validação de autodeclaração são instrumentos importantes para que as políticas afirmativas cheguem de fato, ao que elas fazem jus [...]”.

A UFAL também tem a prática da realização das bancas para avaliar candidatos com deficiência como medidas inclusivas específicas, como será visto a seguir.

A POLÍTICA DE ACESSO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFAL

A experiência da UFPR e de outras instituições federais de ensino superior nas discussões sobre reserva de vagas apontou caminhos para outras instituições iniciarem seus movimentos, na UFAL não foi diferente.

A Lei nº13.409/2016 tornou obrigatória a garantia de percentual²⁸ para a reserva de vagas para pessoa com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino superior. Assim, no Sistema de Seleção Unificada - SISU 2018 foi aplicado o percentual de 27,5% na UFAL. Diante desta demanda, setores²⁹ estratégicos instituíram a realização de banca de avaliação presencial para a análise documental da condição de pessoa com deficiência, que atuou de forma presencial nas edições SISU 2018, 2019 e, on-line, em 2020.

A partir do SISU 2019, foi definido o percentual de 10,88%, conforme o Grupo³⁰ de Washington - GW. Seguindo o movimento³¹ nacional de instituições federais de ensino superior e para fortalecer as políticas de ações afirmativas para a reserva de vagas e o acesso de pessoa com deficiência, no âmbito da UFAL foi criada em 2020 uma Comissão³² especial que definiu novas diretrizes para a realização das bancas de avaliação, a partir do SISU 2021.

²⁸ Conforme o Censo IBGE/2010, em Alagoas 27,5% da população declarou ter alguma deficiência.

²⁹ A Pró-reitoria de Graduação, a Faculdade de Medicina e o Núcleo Executivo de Processos Seletivos.

³⁰ O GW de Estatísticas sobre Deficiência recomenda ao IBGE a elaboração das perguntas usando como marco conceitual a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

³¹ Movimento representado por 25 instituições federais de ensino superior para discutir e propor procedimentos e critérios para as bancas de verificação de autodeclaração de candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência.

³² A Comissão foi composta por profissionais das áreas médica, de saúde não médica, educação, psicossocial e outras, com representantes das Pró-reitorias de Graduação, Estudantil, de Gestão de Pessoas e trabalho, de Pesquisa e Pós-

Após várias reuniões foi elaborada uma minuta e apresentada no Conselho Superior. Foi instituída a Resolução³³ nº. 19/2021-CONSUNI/UFAL, que estabeleceu procedimentos e critérios para as Comissões e Bancas de Verificação e Validação de autodeclaração de pessoa com deficiência nos processos seletivos. Esta política de ações afirmativas visou a igualdade de condições nas etapas de acesso com base nos conceitos biomédico e biopsicossocial, que serão discutidos mais adiante.

Nos processos SISU 2021.1 e 2021.2, as atividades das bancas de verificação e validação consistiram na análise documental e na realização de entrevistas on-line e/ou presencial atendendo ao disposto na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão – LBI³⁴, art 2º, § 1º³⁵. Ao final do SISU 2021, a Comissão ampla decidiu que a partir do SISU 2022 seria obrigatória a apresentação de três formulários: a autodeclaração, o Laudo Médico e o Biopsicossocial abrangendo a vida da pessoa com deficiência nos aspectos escolar, familiar, trabalho, comunidade e uso de tecnologias. A realização de entrevistas on-line e/ou presencial também continuou sendo um recurso utilizado pelas bancas de verificação e validação.

Aspectos biomédicos e biopsicossociais na Resolução nº. 19/2021 - RES19

O processo de elaboração da RES19 confirmou que os caminhos para garantir o acesso ao ensino superior para pessoa com deficiência é um processo contínuo. Necessita das contribuições legais e suas atualizações, dos aspectos teóricos-conceituais e de várias expertises.

Na UFAL, desde as primeiras edições do SISU o critério biomédico atestava a condição de deficiência do candidato, conforme o

graduação, do Núcleo Executivo de Processos Seletivos e de pessoa com deficiência.

³³ A minuta desta normativa foi aprovada por unanimidade pelos 23 conselheiros efetivos e registrada no Relatório nº 01/2021, da Câmara Acadêmica - CONSUNI/UFAL, de 04.02.2021.

³⁴ Instituída como o Estatuto da pessoa com deficiência.

³⁵ Conhecer a deficiência segundo os impedimentos nas funções e estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação para as atividades; e a restrição de participação.

Decreto³⁶ nº 3.298/1999 e atualizações do Decreto³⁷ nº 5.296/2004. A diretriz do critério biomédico é o diagnóstico de doenças, agravos e sequelas. Utiliza como referência a codificação de doenças, transtornos e anormalidades, descritos na Classificação Internacional de Doenças.

Embora essencial, o uso estrito do critério biomédico é criticado em razão da formulação de políticas públicas. Para Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65), “a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões do corpo, é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”.

Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência -CDPD, introduzida no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, o conceito de deficiência foi ampliado, sendo resultante da interação com barreiras atitudinais e ambientais que podem impedir a efetiva e plena participação do indivíduo.

A LBI, art. 2º, traz estes argumentos e amplia com o conceito biopsicossocial, que abrange a estrutura e função do corpo, o desempenho de atividades e fatores contextuais, alinhando-se à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Para Guedes e Barbosa (2020) a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde amplia o desenvolvimento de políticas e práticas, a produção de conhecimentos sobre as políticas de ações afirmativas para pessoa com deficiência. De acordo com Ferreira (2014, p. 192) “a necessária mudança do modelo médico para o modelo biopsicossocial da deficiência, trazida pela Convenção, precisa ser reforçada, situando as questões relacionadas à deficiência no campo dos Direitos Humanos”.

A RES19 foi concebida segundo a complementaridade destes conceitos e inserida dentro do campo dos direitos humanos. Assim como o conceito biomédico está no processo de verificação do laudo médico, o conceito biopsicossocial está na validação da autodeclaração e

³⁶ Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que estabelece a Política Nacional de Integração da pessoa com deficiência.

³⁷ Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e a Lei nº 10.098/00, abrangendo aspectos sobre a prioridade de atendimento, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

do questionário biopsicossocial. Na prática, há uma riqueza de sentidos e informações, por isso, pesquisar as nuances desse processo é oportuno para entender o próprio processo e seus efeitos.

Outros aspectos sobre a efetivação da RES19

A desigualdade no acesso ao ensino superior no Brasil ainda é uma realidade. A Lei de cotas e seus desdobramentos representam a conquista de direitos frente às desigualdades e favorecimentos de uma elite. A RES19 traz em sua concepção a busca de efetivação de ações para assegurar legalidade e legitimidade no acesso ao ensino superior para um grupo que não é minoria. Segundo o Censo 2010, 27,5% da população declarou ter alguma deficiência, ou seja, 923,014 pessoas em Alagoas e 282,384 pessoas em Maceió (IBGE 2010/SDH-PR/SNPD, 2012).

Heringer (2018) ressalta a importância de conhecer as experiências de políticas de ações afirmativas já existentes que foram pensadas como alternativas para a redução de desigualdades, a ampliação de oportunidades e identificar àquelas que foram pensadas a partir de seus sujeitos e não como estratégia de governança.

É vasta a produção científica e os relatos sobre as políticas de cotas e de acesso nas instituições de ensino superior relacionados às questões raciais, sendo escassos os dados quanti-qualitativos sobre as pessoas com deficiência. De acordo com Plestch e Leite

[...] mesmo existindo algumas universidades que já adotavam a RV antes mesmo da Lei nº 12.711/2012, a discussão sobre as bancas de verificação ou validação, os critérios de elegibilidade, os processos de judicialização, e o impacto da Lei nº13.409/2016 no acesso das pessoas com deficiência ainda é muito incipiente (2017, p. 15).

O texto da Lei de cotas prevê a sua avaliação³⁸ após 10 anos, ou seja, no ano de 2022. Heringer e Carreira³⁹ questionam sobre esta

³⁸ Após 10 anos ainda há conflito acerca da Lei de cotas. O Projeto de Lei 5384/20 defende que a revisão seja adiada para 2027. O Projeto de Lei 4125/2021 defende que o critério para as cotas seja apenas a baixa renda. São posições que evidenciam a importância de debates e novas produções acadêmicas sobre o tema no Brasil.

³⁹ Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros, 2021.

avaliação e destacam que para fortalecer as políticas de ações afirmativas e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior

[...] é muito importante que pesquisadores e organizações da sociedade civil que atuam pela promoção da equidade racial e social no ensino superior possam fazer uma análise crítica sobre a política de cotas, mostrando seus resultados e seus impactos na vida de milhares de estudantes pretos, pardos, indígenas, de pessoas com deficiência e demais estudantes de escolas públicas (2021, p. 17).

Desta forma, este artigo traz como contribuição alguns dados que oportunizam o entendimento sobre a RES19 como uma estratégia para garantir direitos, além de outros aspectos como aperfeiçoar estratégias, evitar fraudes, identificar e combater práticas silenciosas de elitismo. Ao final, também poder contribuir com o debate qualificado sobre esta política de ações afirmativas.

CARACTERIZAÇÃO E METODOLOGIA

Caracterização

Neste estudo foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, pois são modos complementares para a identificação/interpretação dos dados e explicação dos resultados. A abordagem qualitativa permite a análise em circunstâncias concretas apontando diferentes caminhos de produção do conhecimento, de coleta e análise de dados (FLICK, 2004, CRESWELL, 2007). A perspectiva quantitativa mostra dados que auxiliam desde o planejamento à gestão de ações estratégicas e políticas (GATTI, 2004).

Para apresentar os argumentos teóricos foram feitas pesquisas bibliográfica e documental para entender a situação em questão e poder justificar os limites e contribuições do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Tendo sido delimitado o objeto e a instituição, trata-se de um

Disponível em:

<<https://pp.nexojornal.com.br/opinio/2021/Avalia%C3%A7%C3%A3o-das-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-no-ensino-superior-no-Brasil-resultados-e-desafios-futuros>>.

estudo de caso, cuja vantagem é descobrir variáveis de interesse para um mesmo contexto, com isso encontrar novos significados, hipóteses e objetivos (YIN, 2000).

Metodologia

Considerando que a RES19 teve os seus efeitos normativos a partir de março de 2021, decidiu-se pela análise de dados das edições do SISU 2021.1, pois foi a primeira edição e, a do SISU 2022.1, quando foi introduzida a estratégia do formulário Biopsicossocial. Os dados foram disponibilizados pelo Núcleo Executivo de Processos Seletivos da UFAL.

Para a análise dos dados foi utilizada como categoria/hipótese a RES19, enquanto política institucional de direitos e de ideais inclusivos para promover o acesso de pessoa com deficiência no ensino superior, conforme a legislação nacional e suas atualizações.

A escolha desta categoria parte das observações e atividades do pesquisador como integrante da Comissão Permanente de Avaliação de candidatos inscritos na condição de pessoas com deficiência, nos processos seletivos de graduação e de pós-graduação da UFAL. Desde de 2018, atua em três ações principais, como coordenador de banca específica, avaliador na análise documental e entrevistas; e nas discussões sobre planejamento e execução de procedimentos e critérios em cada etapa.

DOS RESULTADOS

Inicialmente é importante esclarecer que a dinâmica de trabalho das bancas de verificação e validação é otimizada pela divisão dos casos em 4 grupos de deficiência: física, auditiva, intelectual, visual. Nos casos de deficiência múltipla e/ou outras especificidades a Comissão decide pela realização de banca de verificação e validação conjunta.

No caso deste artigo, os dados e a análise apresentados dizem respeito aos candidatos com deficiência física. A banca de verificação e validação de candidatos com deficiência física é formada por equipe multiprofissional das áreas: Médica, Fisioterapia, Educação, Arquitetura, e Educação Física.

Candidatos com deficiência física_SISU 2021.1

Neste processo seletivo a quantidade geral de inscritos foi 31 candidatos. Na primeira etapa de avaliação documental a situação de candidatos foi 18 deferidos e 13 indeferidos, conforme gráfico abaixo:

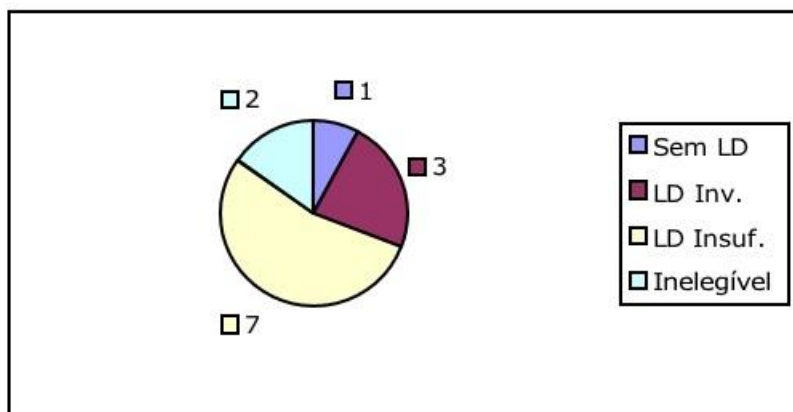


Gráfico 1: 1ª avaliação documental. *Legenda: LD – Laudo

Dos candidatos indeferidos os motivos foram: Sem laudo médico; laudo médico inválido, quando no documento não consta a assinatura do médico e/ou data atualizada; laudo médico insuficiente, sendo solicitado dados complementares sobre os graus e níveis de força e/ou outros comprometimentos; Inelegível, quando a condição apresentada pelo candidato não representa limitações para atividades de vida diária e social, conforme a LBI, art. 2º.

Considerando o direito ao recurso, 05 candidatos apresentaram argumentos/documentos, conforme gráfico 2. Após a análise dos recursos, tem-se a seguinte situação: 01 indeferimento foi mantido, pois não apresentou documentação adicional; 01 deferimento, com a apresentação de laudo médico assinado e datado; e 03 deferimentos, com a entrega de documentação complementar sobre a condição de deficiência e limitações. No caso destes últimos a banca de verificação e validação não achou necessário haver a convocação para a entrevista presencial.

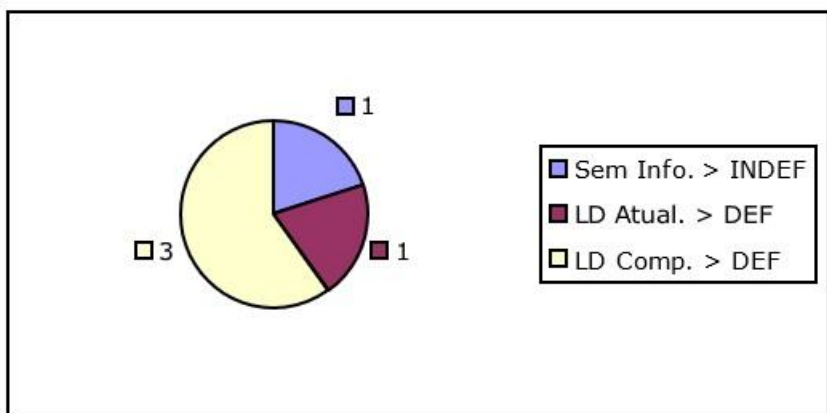


Gráfico 2: 2ª avaliação documental/recursos.

Candidatos com deficiência física_SISU 2022.1

Neste processo seletivo a quantidade geral de inscritos foi 25 candidatos. Na primeira etapa de avaliação documental a situação foi: 06 deferimentos e 19 indeferimentos, conforme gráfico abaixo.

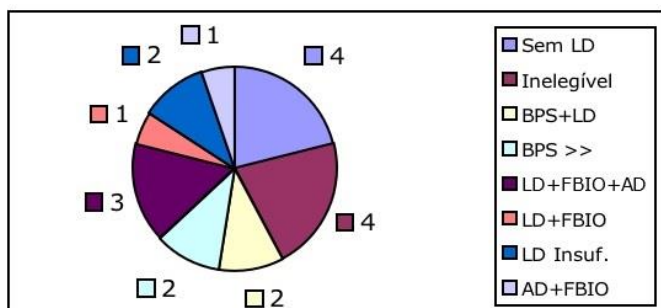


Gráfico 3: 1ª avaliação documental. *Legenda: BPS – entrevista presencial / FBIO – formulário Biopsicossocial / AD - autodeclaração

Nesta primeira etapa, dos candidatos indeferidos, os motivos foram: Sem laudo médico; Inelegível; entrevista presencial + laudo médico, a banca de verificação e validação teve dúvidas em relação às informações apresentadas, sendo o candidato convocado para a entrevista presencial com a apresentação do laudo médico complementar; entrevista presencial, o laudo médico satisfaz a banca de verificação e validação, mas há dúvidas quanto às limitações da condição de deficiência; laudo médico + formulário biopsicossocial + autodeclaração, não apresentou nenhum formulário; laudo

médico + formulário biopsicossocial, o candidato só apresentou autodeclaração; laudo insuficiente, sendo solicitado informações complementares sobre os graus eníveis de força e/ou outros comprometimentos; autodeclaração + formulário biopsicossocial, só foi apresentado o laudo médico.

Na segunda etapa de avaliação, 06 candidatos apresentaram documentos como recursos, conforme gráfico 4.

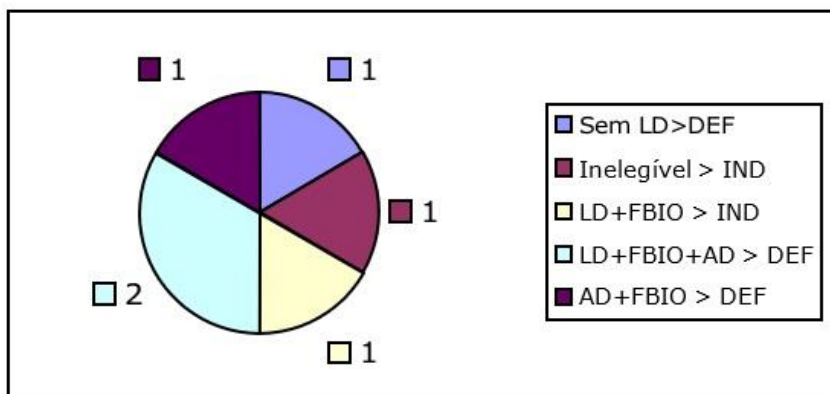


Gráfico 4: 2ª avaliação documental/recursos.

Após a análise dos recursos foram mantidos 02 indeferimentos, 01 por não apresentação de documentos e, o outro cuja condição de deficiência não estava contemplada na LBI, art. 2º. Do total 04 candidatos foram deferidos, pois apresentaram os documentos solicitados.

Já na terceira etapa de avaliação, a entrevista presencial, 04 candidatos foram convocados. É oportuno esclarecer que no momento da entrevista presencial estavam presentes profissionais do Núcleo Executivo de Processos Seletivos/UFAL para a recepção do candidato e a gravação da entrevista, um Fisioterapeuta e um Médico. Ocorrem dois processos, a entrevista para o candidato apresentar documentos e novas informações e, o exame físico. Em data posterior, a banca de verificação e validação se reuniu de forma virtual para assistir as gravações, discutir os casos e decidir o parecer.

Desta forma, o resultado da análise pode ser observado no gráfico abaixo:

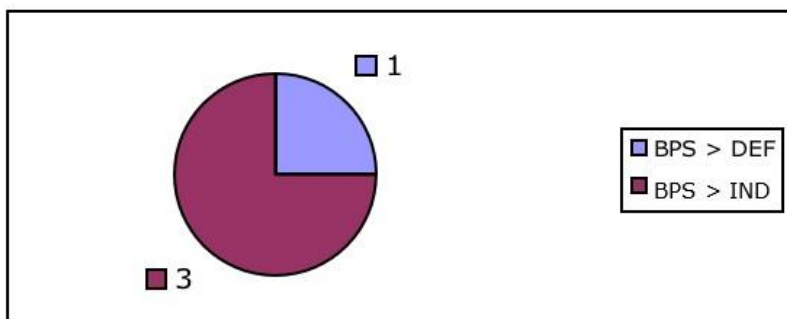


Gráfico 5: 3ª avaliação – entrevista presencial.

Após as análises, 03 candidatos tiveram a situação de indeferimento mantidas, pois a banca específica entendeu que a condição de deficiência não representava impedimentos e limitações para atividades de vida diária e social, conforme LBI, art. 2º.

Já o caso em que a decisão foi pelo deferimento configurou uma situação de exceção. Por se tratar de uma deficiência múltipla, a discussão do caso envolveu integrantes das bancas de deficiência física, auditiva e intelectual. Nesta banca de verificação e validação conjunta participaram profissionais das áreas: Médica, Fisioterapia, Educação, Arquitetura, Educação Física, Psicologia, Assistente Social, Terapeuta Ocupacional e especialistas da Educação Especial.

A análise aconteceu em 4 etapas: 1. A entrevista presencial (gravada); 2. A análise on-line (Microsoft Teams) da gravação com o caráter multiprofissional; 3. A entrevista on-line da banca conjunta com o candidato; 4. Discussão do caso e Parecer.

DA ANÁLISE E CONCLUSÃO

Na primeira etapa de análise da edição SISU 2021.1, quando não havia a obrigatoriedade do formulário biopsicossocial, ocorreram 18 deferimentos e 13 indeferimentos, sendo 07 por laudo médico insuficiente e 03 por laudo médico inválido. Na segunda etapa, dos 05 candidatos que apresentaram recurso, 03 entregaram laudo médico complementar e reverteram a decisão para deferimento. Fica evidente como o laudo médico foi um requisito determinante para as análises.

Já na edição SISU 2022.1, com a exigência do formulário biopsicossocial, ocorreram 06 deferimentos e 19 indeferimentos, sendo 08 por razões envolvendo laudo médico e 09 referentes ao formulário biopsicossocial, seja por não apresentação do documento, por preenchimento insuficiente ou duvidoso. Do total de indeferimentos, 13 casos abrangeram os critérios laudo médico e formulário biopsicossocial.

Na fase de recursos, dos 06 candidatos que apresentaram documentação com informações satisfatórias, 04 tiveram a decisão revertida para deferimento, quando 03 entregaram o formulário biopsicossocial e 01 o laudo médico. Para os outros 02 casos foi mantido o indeferimento, sendo 01 por inelegibilidade e 01 por não entregar documentação complementar. Na terceira avaliação, utilizou-se a análise específica da condição de deficiência com o laudo médico e exame físico, além das informações acerca do formulário biopsicossocial. Destaca-se como no processo de análise os aspectos do formulário biopsicossocial, do laudo médico e do exame físico são complementares.

Desde as primeiras discussões e nas fases de tramitação da RES19, bem como na elaboração dos Editais e na efetivação de todas edições SISU, o aspecto da legalidade foi um critério determinante, materializado pela exigência do laudo médico que utiliza o conceito biomédico e a Classificação Internacional de Doenças para conferir a condição de deficiência e, do formulário biopsicossocial seguindo o conceito biopsicossocial e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para analisar a condição de deficiência em interação com obstáculos e barreiras. Assim, destaca-se o Decreto nº 3.298/99, do Decreto nº 5.296/04 e da LBI, respectivamente.

O aspecto da legitimidade fica evidente quando o objetivo principal é garantir o acesso de pessoa com deficiência às vagas reservadas pelas cotas. Neste contexto, é legítimo entender que o conceito biopsicossocial enriqueceu o debate sobre a condição de deficiência, ou seja, não basta ter o diagnóstico, é preciso uma análise multifacetada sobre as limitações físicas em interação com o meio ambiente.

Há casos em que o uso de recursos tecnológicos compensam a deficiência ou situações em que, apesar da deficiência atestada, o

indivíduo não apresenta perda funcional. Dentre tantas variáveis e possibilidades, o indivíduo consegue superar barreiras e desenvolver atividades em igualdade de oportunidades com outros indivíduos sem deficiência. Estes, são exemplos que caracterizam indeferimentos.

Neste ponto, as contribuições do formulário biopsicossocial e do momento das entrevistas, sejam on-line ou presencial, são cruciais para a análise dos casos pelas bancas de verificação e validação. Evitam-se fraudes baseadas em laudo médico com informações falsas ou com dados insuficientes e duvidosos. Em alguns casos foi identificado que este tipo de ocorrência fraudulenta era relacionado a candidatos que disputavam por vaga em cursos concorridos, como Medicina, Odontologia e Direito. Também são cerceadas injustiças, quando no passado se verificava a ocupação de vagas reservadas por indivíduos que não tinham deficiência ou com deficiências que não representava perda funcional.

Com o formulário biopsicossocial há o cuidado para entender o indivíduo para além da condição de deficiência e abre espaço para a discussão sobre diversidade funcional e a organização dos espaços públicos e privados. Isso implica em dar o direito a quem é de direito. Destacam-se as contribuições da LBI, da Convenção dos direitos da pessoa com deficiência e do conceito biopsicossocial conferindo o alinhamento entre a legalidade e a legitimidade.

Quando há o olhar ampliado da banca de verificação e validação sobre o indivíduo com deficiência em interação com o meio, a deficiência fica menos evidente. O foco já não é o indivíduo com limitações, mas também a deficiência do meio em garantir igualdade de oportunidades. Por outro lado, o processo de avaliação dos candidatos sendo baseada na junção do conceito biomédico e do conceito biopsicossocial evidencia alternativas que a instituição precisa providenciar para oferecer dignidade ao direito à educação, que abrange tanto o acesso quanto à permanência, com qualidade.

Essa realidade amplia a discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior numa perspectiva de direitos humanos e da dignidade da pessoa. Também representa a luta pela valorização de direitos comuns iniciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948) e fortalecida pela atuação de diversos atores da sociedade civil e de movimentos sociais. Essa trajetória culminou na

publicação de normativas, de documentos orientadores e de políticas públicas, como é o caso da RES19.

A diversidade de estudos sobre as formas de compreender a deficiência surge de uma postura de compromisso e de ativismo político que promoveu a valorização no tratamento dos direitos civis e sociais para grupos específicos da população.

Cabe alguns destaques: 1. A Organização das Nações Unidas - ONU, que em 1981 reconheceu a responsabilidade dos governos em garantir direitos iguais a pessoa com deficiência na esfera dos direitos humanos; 2. A Constituição Federal – CF/88, que ao integrar a proteção social da pessoa com deficiência como norma permitiu a criação de dispositivos legais nas áreas da educação, trabalho e assistência social, que antes estavam na esfera do assistencialismo, das práticas caritativas e dos cuidados familiares; 3. A Conveção dos direitos da pessoa com deficiência reconhecendo a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. Com isso, assegura que uma vida digna não se resume somente à oferta de bens e serviços, mas também a criação de alternativas para a eliminação de barreiras e outras formas de promover garantias; 4. O pioneirismo de algumas instituições de ensino superior públicas na elaboração, consolidação e publicização de estratégias inclusivas para o acesso de pessoa com deficiência, a exemplo da UFPR; 5. A contribuição da produção teórico-científica apresentando aos governos e à população dados e resultados que indicam soluções técnicas, mudanças na mentalidade e no comportamento social.

O cerne da RES19 é o respeito a trajetória histórica de luta das pessoas com deficiência, ao cumprimento das exigências legais e à necessidade de formulação de políticas públicas capazes de apresentar resultados diretos para garantir o bem-estar e a promoção da dignidade no acesso da pessoa com deficiência nos processos seletivos na UFAL.

É fundamental nesta dinâmica constatar a participação de diversos profissionais, ativistas e de pessoa com deficiência na construção da RES19 e na efetivação de suas diretrizes através de Comissões e das bancas de verificação e validação. Ao longo das edições do SISU, com as avaliações e discussões sobre o próprio processo houve o refinamento de algumas estratégias. Claro que erros foram cometidos, resultados foram

judicializados e outros desafios exigiram o empenho coletivo para encontrar soluções cabíveis e coerentes.

Sem dúvida, pelos resultados obtidos, a UFAL segue firme consolidando a RES19 como uma política institucional inclusiva para o acesso de pessoa com deficiência, em conformidade com experiências exitosas, com a legislação nacional e suas atualizações.

RERÊNCIAS

AHAIA, B. C. de. **Educação superior no brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social**. 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107445/000941942.pdf>>.

Acesso em: 25 mai 2022.

_____. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais**, 2019. Tese de Doutorado. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/196058>>. Acesso em: 11 ago 2021.

ANDRADE, S. R. de J. **A expansão no acesso à educação superior no brasil e a presença do novo aluno nas instituições de ensino superior**, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfoque/article/view/4602>>. Acesso em: 11 abr 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167_62-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mar 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

DIAS, L.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. de C. A experiência da universidade federal do Paraná nos processos de bancas de validação de autodeclaração, 2019. **ABPNRev**. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/download/755/655>>. Acesso em: 25 março de 2020.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt#>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Edição do Kindle.

FERREIRA, A. do N. **Participação na vida política e pública**. Deficiência: Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SNPD – SDH-PR, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, J. B. de. *et al.* **Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2019)**, 2021. Disponível em: <<https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/12/Políticas-de-Acao-Afirmativa-nas-Universidades-Federais-e-Estaduais-2013-2019.pdf>>. Acesso em: 14 fev 2021.

GATTI, B. A. Dados quantitativos em educação, 2004. **Educação e Pesquisa**. V. 30, n.1, p. 14. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jun 2022.

GUEDES, D. M.; BARBOSA, D. A. de L. Políticas públicas no Brasil para as pessoas com deficiência: trajetória, possibilidades e inclusão. 2020. **Intr@ciência**. Ciência.

Disponível em:

<<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20200522120151.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2022

GUERRINI, D. et al. **Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JYdDHSZWGFYpNG7ZY859CCS/?format=pdf>>. Acesso em: 29 jun 2022

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico, 2018. **Revista Brasileira de orientação Profissional**. Vol. 19, n1, 7-17. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 05 jun 2022.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASERA, T. C.; MENEGHEL, S. M. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: avanços e limites, 2021. 40^a **Reunião ANPED**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_11> . Acesso em: 25 mai 2022.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; AHAIA, B. C. de. **Educação superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social**, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107445/000941942.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2022.

NIEROTKA, R. L. Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6qyg8>. Acesso em: 14 mai 2022.

PLESTCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 87-106, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 10 jan 2022.

REIS, N. M. de M. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras**, 2010. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/284.pdf>> . Acesso em: 14 out 2020.

REIS, L. F. S. O.; MELO, F. R. L. V. **O acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior: estado da arte sobre reserva de vagas**, 2020 Revista de Casos e Consultoria, v. 11, n. 1. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/casoseconsultoria/article/view/23512/13589>>. Acesso em: 13dez. 2020.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. de S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni, 2011. **Rev. Adm. Pública**. v. 45, n. 4, p. 941-964. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr 2021.

SILVA, B., C. M. **Desconstruindo mitos: meritocracia e a lei de cotas**, 2017. Programa de Pós-Graduação em Administração. Dissertação de mestrado Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/11643/1/texto%20completo.pdf>>. Acesso em: 05 jun 2022.

SANTOS, M. C. D. **Educação**. Deficiência: Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD): SNPD – SDH-PR, 2014.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. **Política de cotas e democratização do acesso ao ensino superior**. 2011 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31286/7.18.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 mai 2022.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. 2006, n. 16, pp. 20-45. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/#>>.
Acesso em: 05 jul2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman,2000.

As leis 10.639/2003 e 11.654/2008 em uma escola quilombola de Penedo-Alagoas: diálogos possíveis

*Nayanne Lima Alves*⁴⁰

RESUMO

Essa pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo principal analisar como uma escola quilombola, situada na cidade de Penedo-Alagoas, está executando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em seu Currículo Escolar e como isso reflete nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Como ferramenta metodológica iremos nos basear na Pesquisa Qualitativa, com ênfase em Estudos de Caso. Autores/as como Machado (2014), Munanga (2005) e Gomes (2008) fundamentam nossa pesquisa e mencionam que ainda existe uma lacuna que concerne à obrigatoriedade do ensinoda História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas públicas e privadas, sendo que tal realidade não é diferente em escolas quilombolas. Consideramos que uma aliança com a educação decolonial no espaço escolar quilombola busca avançar muito alémde ações pontuais e singulares. Espera-se, ao final da pesquisa, criar outras possibilidades de se compreender a realidade concreta da escola quilombola investigada, suas práticas pedagógicas, além da manutenção dos valores étnicos, identitários e culturais dos sujeitos participantes da investigação.

INTRODUÇÃO

O recorte do artigo em questão trata-se da pesquisa em andamento, intitulada: As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.648/2008 em uma Escola Quilombola de Penedo/Alagoas: novas perspectivas para a construção de Currículos Afrocentrados, desenvolvida no Programa de

⁴⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). E-mail: nayyy1917@gmail.com

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal).

Reconhecemos, inicialmente, que a influência e a participação dos povos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro (e no princípio da humanidade) é inegável e importante em muitos aspectos. Desde a culinária, com a presença de pratos variados e elaborados com sofisticação e criatividade, até os conhecimentos aplicados nas áreas das Ciências Exatas, como a Matemática e as Engenharias (IPEAFRO). Entretanto, essa influência na constituição e organização da sociedade brasileira foi, por muito tempo, negada. Considerando as reflexões acima, tal negação é ainda mais observada nos espaços formais de ensino.

Ao mesmo tempo, as lutas do Movimento Negro Unificado e Organizações Indígenas ganham destaque na sanção da Lei nº 13.639/2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/1996) e ainda, Lei nº 11.645/2008 com a obrigatoriedade do Ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, nos Anos Fundamental e Médio. Contudo, apesar da determinação da aplicabilidade das leis mencionada, autores/as como Machado (2014), Munanga (2005) e Gomes (2008) mencionam que ainda existe uma lacuna que concerne à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, nas escolas públicas e privadas, sendo que tal realidade não é diferente em escolas quilombolas.

Outrossim, a realização da pesquisa emerge, inicialmente, durante a participação da pesquisadora em Projetos de Extensão, entre os anos de 2017 e 2019, onde buscou-se analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas quilombolas penedenses, e quais as práticas culturais eram percebidas nesses espaços. Nesse sentido, observou-se que as escolas, naquele momento, pouco compreendiam sobre sua identidade étnico-racial, fato que instigou a realização de pesquisas futuras. Contudo, é necessário enfatizar que os estudos voltados para a compreensão da Lei nº 11.645/2008, e consequente, sobre a Educação Indígena germinam nos diálogos concebidos durante a participação no Grupo de Estudos Educação, Currículo e Diversidades (GEDIC/Ufal).

Diante de tal justificativa, a pesquisa aqui proposta tem como objetivo primordial analisar como uma escola quilombola, situada na cidade de Penedo-Alagoas, está executando as Leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008, em seus Currículos Escolares e como isso reflete nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Avaliaremos, também, qual a concepção de identidade e africanidades a escola investigada e seus educadores possuem e averiguar quais documentos, temas, materiais didáticos e matriz curricular norteiam o trabalho curricular na escola quilombola penedense.

METODOLOGIA

Metodologicamente, essa investigação será pautada na Pesquisa Qualitativa, com ênfase em Estudo de Caso. A pesquisa está sendo realizada em uma escola pública municipal localizada, em Penedo/AL, tendo o seu Currículo e cotidianos como objetos de leituras e interpretações. Para tais desdobramentos, será utilizado o Estudo de Casos Múltiplos como fio condutor nesse fazer investigativo.

Segundo André (2013), o Estudo de Caso qualitativo, confere ao/a pesquisador/pesquisadora instrumentos importantes para descrever e analisar unidades sociais – e nesta pesquisa, compreende-se as escolas quilombolas alagoanas definidas para a investigação, como unidades sociais – considerando “suas múltiplas dimensões e dinâmicas culturais” (Idem, pág. 97). Nessa perspectiva, de acordo André (2013), mais relevante que apenas classificar a metodologia escolhida para definir como as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, é evidenciar de maneira minuciosa, clara e descomplicada os caminhos percorridos para atingir os objetivos elencados inicialmente.

Para o levantamento dos dados e posterior análise, recorreremos às seguintes técnicas/instrumentos: O levantamento bibliográfico que nos possibilita analisar materiais como: artigos científicos, anais publicados em eventos, livros, entre outros acervos elaborados especificamente sobre o tema; O diário de bordo do currículo praticado na escola investigada que também nos possibilita realizar os recortes dos trechos para análise do nosso objeto de estudo e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos/as professores/as da escola investigada, as quais nos auxiliam analisar como eles/as estruturam seus Planejamentos. Destacamos que o projeto em questão já foi submetido para a avaliação

do Comitê de Ética, sendo aprovado com o seguinte número de protocolo 66777222.0.0000.5013.

A escolha desse tipo de entrevista deve-se ao fato de preferirmos uma atmosfera na qual o/a entrevistado/a não se sinta pressionado/ao responder aos questionamentos levantados, possibilitando que o diálogo ocorra de forma espontânea. E ainda, a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola quilombola que irá proporcionar melhores compreensões sobre identidades, práticas culturais, ancestralidades e africanidades contidas nesses documentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quilombos e a sua organização

Numa tentativa de compreender como aconteciam as organizações iniciais dos quilombos, Mattos evidencia que essas comunidades se estruturavam de maneira heterogênea, ao mesmo tempo que se localizavam em pontos estratégicos:

Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de aliança com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidos como quilombos ou mocambo, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos (2007, pág. 137).

Aos poucos, outros e numerosos quilombos surgiam à medida que os escravos escapavam das opressões vividas dentro dos grandes engenhos. Tratavam-se, ainda, de espaços coletivos com um sistema próprio de organização e comércio, onde podiam se estabelecer relações com diferentes grupos e etnias. Os quilombos – ou mocambos – eram definidos, não obstante, como espaços de resistência, já que nesses eram expressos de maneira efervescente, os costumes e práticas culturais próprias dos seus habitantes. Com o passar do tempo, essas organizações que em sua maioria eram de origem rural, foram ganhando características cada vez mais urbanísticas. Entretanto, quando nos referimos às comunidades tradicionais, concluímos, de acordo com o Decreto nº 6.

040/2007, que define no Art. 3º, parágrafo II como povos e comunidades tradicionais aqueles grupos que são

[...] culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Conceição, Alves e Cavalcante, consideram que os quilombos constituíam uma organização político-social, no sentido de suprimir qualquer ação externa que violasse a afirmação identitária dos seus grupos constituintes, sobretudo homens, mulheres e crianças escravizadas. As autoras afirmam que

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação política ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência (2019, pág. 03).

Compreendemos que para as comunidades tradicionais e neste sentido, as comunidades quilombolas – sejam elas rurais ou urbanas – e indígenas há a importância de transmitir tais práticas culturais às novas gerações para que estas sejam ressignificadas. Compreendemos, também, a importância da escola quilombola nesse percurso histórico e valorização da identidade negra e indígena.

Compreensões sobre Currículo Escolar Quilombola e o Projeto Político Pedagógico

Nessa investigação, compreendemos Currículo segundo Silva *et al.*,

[...] como práxis e não como documento acabado e estático, configurando-se por meio das ações e práticas pedagógicas que

ocorrem nas escolas. Pensar currículo nessa vertente é entendê-lo num movimento de interpenetração e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à produção de conhecimentos nos espaços escolares (2012, pág. 02).

Nessas condições, quando o Currículo escolar invisibiliza e inferioriza um grupo social destituído de poder, vítima de intensa opressão histórica, tais atitudes curriculares foram aceitas e validadas pelos três séculos de exploração escravista, por meio da construção ideológica do branqueamento deve-se pontuar o êxito das ações coletivas das organizações negras, conferindo mudanças políticas, reestruturando leis e outras normativas, trazendo destaque para a Educação Escolar Quilombola (SANTOS *et al.*, 2019).

A escola quilombola é um espaço formativo que transcende a lógica de uma educação baseada em teorias hegemônicas e eurocentradas. Tal realidade é apresentada nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, disposta na Resolução nº.08/2012, onde é possível aprender que é necessário:

- III-reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...)
 - IV-Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...]
- (BRASIL, 2012, pág. 34-35).

Nesse aspecto, podemos entender que, seguindo o que nos diz a Resolução nº.08/2012, a escola deve buscar promover diálogos fecundos sobre a influência dos povos da diáspora africana na formação da sociedade brasileira, agregando valores históricos e culturais, econômicos e políticos.

Ainda com bases nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola o , Art. 35 menciona:

- I. garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II- Implementar a Educação para as Relações Étnico-

raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções devida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...) IV-Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, pág. 34-35).

Compreende-se, portanto, que é necessário entender o contexto sociocultural dessas comunidades, formulando uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos, para que se reconheçam e queiram ser cada vez mais valorizados na sociedade em geral. “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2000, pág. 202). A visão eurocêntrica e elitista presentes nos currículos postos contrapõe com a realidade das escolas quilombolas e seu papel construtivo dentro das comunidades as quais pertencem.

Nesse sentido, o currículo da escola quilombola deve ser construído com um olhar para diversidade cultural. De acordo com o que está exposto em lei sobre a atribuição dos currículos da Educação Básica na Educação Escolar quilombola, o documento traz algumas determinações como:

Art.34 o currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. §1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, pág. 34).

O currículo escolar quilombola de acordo com a legislação ainda reforça o que está estabelecido pelo Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais e a importância que apresenta a Lei n.º

10.639/03. O documento vem garantir a necessidade em trabalhar nas escolas quilombolas a construção de um currículo que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas. Portanto, alguns desafios levam a pensar a respeito de um currículo que de fato esteja voltado para diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar.

Paralelamente a essas contribuições, é salutar evidenciar os intensos episódios de negligência e violências quando pensamos a população negra brasileira, e com maior atenção, sujeitos que estão dentro dos espaços escolares, em contínuo processo de eco-autoformação.

Esses processos envolvem a discussão entre os que buscam atuar na escola, em movimentos sociais ou na universidade, para a construção de processos educacionais que visem a formação de sujeitos dentro de outros paradigmas, sobretudo, quando estes sujeitos estão inseridos/as em comunidades quilombolas e indígenas que detêm de práticas culturais próprias. Recorremos a Gonçalves e Silva (2005) quando nos expõe a relevância de se incluir nos currículos escolares, especialmente, na escola quilombola, as africanidades, ou seja, a identidade étnico- histórico-cultural:

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros (pág.158).

Nesse sentido, ainda que exista preceitos legais e normativos, o preconceito/racismo institucional opera de maneira sutil e se impõe como uma barreira quase que intransponível diante de ações que visam reparar/ultrapassar as expressões perversas das desigualdades sociais que emanam dos séculos de opressão e de amputação da cidadania até os dias de hoje.

Tais episódios de preconceitos e segregação também pode ser compreendido como uma aniquilação proposital de todo o conhecimento construído por povos que foram, secularmente, colonizados. Ao abordar

temas relacionados ao colonialismo, Quijano (2002) explica que como as relações estabelecidas entre os colonizadores – os quais são retratados pelo autor como brancos – e aqueles que ficam à mercê dos colonizadores, os não brancos. Nessa perspectiva, a gênese da definição de raça é fruto da hegemonia instruída durante processo de colonização, uma vez que a raça está atrelada às “relações de dominação” entre colonizadores e colonizados.

Nessa perspectiva, compreende-se que os sujeitos colonizados são aqueles que não atendem a um determinado estereótipo ou padrão fenotípico estabelecido pelos colonizadores, e no caso do Brasil e países andinos, os africanos e indígenas. Quijano (2002) salienta que ao mesmo tempo que eram estabelecidas relações de superioridade entre os brancos (europeus, superiores-colonizadores) e não brancos (africanos e indígenas - exóticos, inferiores) as relações de trabalho eram da mesma forma tecidas. A mão de obra e a força de trabalho dos povos colonizados eram destituídas de qualquer remuneração, muito deles, como descreve o texto, trabalhavam incessantemente até o termo de vida

Além da Lei nº 11.639/2003 e nº 11.645/2003 (foco predominante nessa pesquisa), outras diretrizes institucionais foram criadas com a finalidade de problematizar as relações de pertencimento e valorização da história, da cultura e da identidade negra e indígena, proporcionando um reconhecimento nas práticas curriculares específicas, tal qual nos apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no Artigo a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos

legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, pág. 02).

Percebe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira evidenciam o fortalecimento dos conceitos da pluralidade educacional, na perspectiva do ensino para as relações étnico-raciais, contribuindo para a formação humana e cidadã nos espaços formais de educação. Referindo-nos sobre o Projeto Político Pedagógico compreende-se que é a identidade da escola, sendo este importante e necessário para o desenvolvimento e empenho escolar. Segundo Bussmann (2013) a confecção do PPP deve ser permeada pelo fazer colaborativo, visando ações exequíveis. Nele constam todas as informações necessárias para um bom trabalho e desempenho coletivo, onde todos os sujeitos envolvidos têm participação ativa na elaboração e aplicabilidade das suas propostas pedagógicas e as ações políticas que são inteiramente em benefício para a comunidade escolar.

Conforme afirma Veiga (2004):

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (2004, pág. 13).

É preciso entender o contexto sociocultural, uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que se reconheçam e queiram cada vez mais ser reconhecidos na sociedade em geral. Nesse aspecto compreendemos que a educação quilombola deve ter como referência, valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tanto a escola deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escola e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, e a luta pelo direito a terra e ao território. Entendemos que é nosso papel,

continuar com a luta pelos direitos educacionais da comunidade, além dessa busca do conhecimento no âmbito escolar, valorizando as especificidades e pluralidades dos alunos além de suas origens e de sua realidade local, buscando promover projetos que estejam sempre destacando suas características culturais a fim de enaltecer sua real identidade. Como a educação é um processo contínuo da experiência humana com o meio em que se vive, é de suma importância o domínio da prática cultural no ambiente escolar, sobretudo, pela riqueza de diversidade que se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências desociabilidade e de aprendizagem.

Outro aporte legislativo refere-se ao Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2009, e ainda, à Constituição Educação Estadual de Alagoas (2004) que em seu Art. 53, destaca que: “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana”. O documento contribui com a temática, reconhecendo a diversidade étnico-racial no seio da sociedade alagoana de forma positiva.

Dentre outros entendimentos, compreendemos que a importância ao frisar aspectos ligados à Ancestralidade, Identidade e Oralidade, levantam discussões importantes e ganham força, especialmente em espaços formais de ensino. Tais discussões conferem significativas reflexões, especialmente nos Currículos escolares, numa perspectiva antirracista, democrática e libertadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões e diálogos já levantados acerca das concepções de cultura, identidade, memória e ancestralidade são inúmeros. Autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, nos livros *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (1992) e *Identidade e Diferença: A perspectiva de estudos culturais* (2012) discutem, respectivamente, concepções outras de identidades, sobretudo, como essas concepções foram sendo construídas ou (in)definidas ao longo do tempo, dada a realidade vivida ou experienciada pelos sujeitos, onde é possível complementar, nessa

perspectiva, jogos de poder que são percebidos sobre o que sou e o que não sou. (SILVA, 2012).

Compreende-se que quando nos atentamos às narrativas que envolvem as identidades humanas, Gomes (2005) reúne pensamentos de alguns autores, como Novaes (1993), Munanga (1994) e Louro (1999) que abordam a construção da identidade e a concebem na perspectiva da construção social, que pode envolver semelhanças e disparidades, continuidade e fragmentação. Gomes salienta que essa construção de identidade e, mais especificamente a identidade negra, acontece dentro de um panorama histórico, social e cultural, ou seja,

A identidade negra é entendida [...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (2005, pág. 43).”

É possível entender ainda, nas palavras de Vieira e Câmara (2019), que as narrativas trazem consigo uma ligação íntima com a tradição e a história das populações, as quais se buscam conhecer. Entretanto, percebe-se, segundo os autores, que há um desinteresse por estas narrativas, sobretudo, pela “historiografia vigente” (p. 26), de tal modo que evidenciar estas narrativas permitem elucidar tentativas de descobrir o passado, ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos podem reconstruir suas vidas quando contam suas histórias (BASSIT, 2002; CERTEAU, 2013).

Atualmente, um aspecto cultural relevante das comunidades quilombolas de Penedo é a manutenção de valores e tradições familiares. Tal manutenção ainda é percebida não só na organização social da comunidade, mas também nas escolas, nas reproduções culturais e nas práticas cotidianas e territoriais. Little (2002) evidencia algumas reflexões sobre as relações entre as comunidades tradicionais e território, as quais eram alicerçadas em sucessivas transformações, proveniente de fatores externos, sobretudo, das invasões territoriais iniciadas por latifundiários, jagunços, madeireiros, final do século XIX e no início do século XX, ao mesmo tempo que esses povos resistiam e reafirmavam sua ligação com esses espaços.

Tanto as comunidades indígenas, quanto as comunidades quilombolas delineavam as suas práticas culturais ao lidar com a terra, a organização do trabalho, a divisão de tarefas e a distribuição de alimentos, repletos de significados. Outro ponto importante levantado é a concepção hegemônica de Estado-nação trazida por Little (2002). Essa concepção de estado-nação enunciada pelo autor exprime as nuances desse Estado nacional em reconhecer o direito de acesso total a esses territórios já ocupados por comunidades tradicionais (índigenas, quilombolas, seringueiros, entre outros tantos) uma vez que essas comunidades não dispunham do usufruto desses territórios, sem a intervenção totalitária desse Estado-nação.

As tentativas de instrumentalizar juridicamente, por leis e normativas, no início do século XX, o controle dos territórios numa espécie de vigilância constate desses espaços, usurpando dos povos tradicionais sequer o direito aos bens ecológicos dessas propriedades (LITTLE, 2002). Há de ressaltar que os entraves políticos que envolvem essa dinâmica entre a luta pela permanência dos povos tradicionais nesses territórios, ao mesmo tempo que há um interesse do Estado em manipular essas ações são, atualmente, debatidas, reverberando em outros entraves políticos, culturais e ambientais no cenário social e territorial brasileiro.

Nesse sentido, discutir identidades na escola quilombola, pautada também nas relações territoriais estabelecidas, torna-se relevante, considerando que a construção das identidades define o sujeito perante todos os aspectos sociais e reconhecer-se entre identidades supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Santos *et al* (2019) consideram a necessidade de que se ressignifique as identidades dos quilombolas e dando visibilidade às transformações das dimensões concretas da realidade, numa busca engajada do historicamente possível “ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico” (FREIRE, 2002, p. 232). Acredita-se, também, que todos os/os atores/as sejam eles/as da comunidade ou da escola, desempenham papéis ativos, como possibilidade de reinventar e ampliar práticas pedagógicas situadas em um

novo espaço-tempo e em outras maneiras de aprender-ensinar (SANTOS, *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que uma aliança com a educação decolonial no espaço escolar quilombola busca avançar muito além de trato diário, que se configure como interesse e esforço para promover conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática socioeconômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira. De uma maneira geral, é importante frisar que dialogar sobre memória ancestral, numa perspectiva afrocentrada e afrodiaspórica, especialmente, para as escolas e comunidades quilombolas e indígenas, representa ultrapassar mecanismos que alimentam o racismo e o epistemicídio na sociedade brasileira e nordestina, na tentativa de compreender sobre quais condições perpetuam-se atos de marginalização e violência simbólica, considerando os sujeitos que fazem parte das comunidades quilombolas penedenses, neste percurso.

Espera-se, ao final da pesquisa, criar possibilidades de se compreender a realidade concreta das escolas quilombolas, suas práticas pedagógicas, além da manutenção dos valores étnicos, identitários e culturais dos sujeitos participantes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola quilombola penedense que está participando dessa pesquisa e fazendo parte desse movimento de caminhos afrodiaspóricos que estão sendo construídos ao longo dessa jornada investigativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade – *Revista FAEEBA*, vol. 22, n. 40, 2013. 95-104 p.

ALAGOAS. *Constituição do Estado de Alagoas*, de 22 de dezembro de 2004. Disponível em: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/1989/2/2_texto_integral.pdf. Acesso em 31 de julho de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.040/2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 31 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008 de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL. *Parecer nº 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

BASSIT, Ana Zahira. Histórias de Mulheres: *Reflexões sobre a maturidade e a velhice*. Antropologia, Saúde e Envelhecimento. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR, Carlos E. A. (Org). Antropologia, Saúde e Envelhecimento. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. 212 p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: a arte de fazer*. 3ª ed. Petrópolis:Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, Daysereis; ALVES, Nyanne Lima; CAVALCANTE, Valéria Campos. *Mulheres idosas quilombolas do Oiteiro - suas histórias, culturas e resistências*. Brazilian Journal of Development , v. 5, 2019. 27081-27093 p.

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.405 p.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia*. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2002. 168 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC.2005. 143-154 p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC.2005. 155-172 p.

LITTLE, Paul E. *Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade*. Brasília 2002.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira-Brasileira*, 2012. 2.ªed. 217 p.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Tempo dos Povos Africanos*. IPEAFRO/SECAD/MEC- UNESCO, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. In.: *Novos Rumos*. Ano 17, nº 37, 2002. 107 – 130 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Edmilson. S.; VELLOSO, Tatiana. Ribeiro.; NACIF, Paulo. Gabriel. Soledad.; SILVA, Gilvânia. Maria. da. *Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro*. Educação & Realidade, [S. l.], v. 44, n.1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/81346>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Território: a perspectiva dos estudos culturais*.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), HALL Stuart; WOODWARD, Kathryn.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 1-17 p.

VEIGA, Ilma. PASSOS. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível (10 edição). Campinas, SP: Editora Papirus, 2004.

VIEIRA, Alexandre Gomes Teixeira; CÂMARA, Bruno Augusto Dornelas. Narrativas, Memória e História local no Vale do São José, Caetés, agreste de Pernambuco. *Revista Diálogos – Dossiê Procadi*, 2019. 25- 47 p.

Reflexões sobre a realidade dos povos originários na perspectiva dos Direitos Humanos

*Flávio José Marques Lins*⁴¹

“Creio que, pelo Brasil inteiro
Vai levantar, ou já levantou
Índios esclarecidos como eu
Que levantará sua voz

Em prol da sua raça” (trecho da música Aguyjevete de Katu Mirim).

RESUMO

O presente trabalho buscará trazer um pouco da situação vivida pelos povos indígenas num cenário de desassistência, enfrentamento da COVID-19 e aumento da violência contra uma população já historicamente perseguida e discriminada. Por meio de pesquisa documental, pretendemos mostrar o quanto esses direitos humanos e fundamentais – à vida e dignidade humana – vêm sendo, quando não preteridos, conduzidos de modo errático e sem prioridade pela gestão pública, na proteção daqueles que primeiro pisaram nesta terra. Tomaremos como referência a Carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos, além da própria Constituição Federal de 1988, que define como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, em seu artigo 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana, além de toda uma legislação que, teoricamente, ampararia os povos originários. Não podemos deixar de mencionar o desdém completo da gestão passada do governo federal com a causa indígena, onde orgulhosamente o ex-presidente afirma não ter interesse algum em demarcar terras e consequentemente com tudo que a acompanharia, em direção à proteção da vida e dignidade dessa população.

41 Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Alagoas, licenciado em Letras/Português pelo Instituto Federal de Alagoas e especialista em Gestão Pública pela Faculdade Maurício de Nassau

INTRODUÇÃO

O artigo busca apresentar um pouco da realidade vivenciada por este grupo constantemente ignorado pela gestão pública e provocar uma reflexão naqueles que fizerem sua leitura, sobre nosso papel enquanto sociedade diante de tanto desrespeito e indiferença com os direitos de nossos irmãos. São séculos de violência e opressão promovidos pelos invasores/colonizadores, seguidos de governos que nada ou quase nada fizeram para evitar as violações sistemáticas contra os povos indígenas, até mesmo no seu direito humano mais básico, de existir e viver com dignidade.

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, mas que ainda hoje muitos não conseguem alcançar em sua rotina diária, apenas vendo de longe o conceito de dignidade humana, que na definição de Ricardo Castilho:

Está fundada no conjunto de direitos inerentes à personalidade da pessoa (liberdade e igualdade) e também no conjunto de direitos estabelecidos para a coletividade (sociais, econômicos e culturais). Por isso mesmo, a dignidade da pessoa não admite discriminação, seja de nascimento, sexo, idade, opiniões ou crenças, classe social e outras (2011, p. 137).

A dignidade é um valor da pessoa humana e deve ter por princípio garantir uma existência humana adequada, virtuosa, honrada em termos materiais e espirituais. O homem é digno de ser homem porque possui a essência, que é a humanidade, conceitos primários, mas distantes de boa parte da população brasileira.

O caminho que pode auxiliar na saída desse ciclo de indignidade é a educação, mas o que se vê é que, mesmo com a educação escolar indígena prevista na Constituição Federal para os povos originários, na maior parte das vezes, a educação permanece reprodutora de desigualdades. Em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire explica que:

[...] toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; os reflexos em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da

educação problematizadora, do diálogo, das démarches democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras, educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outras todas aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e que quem aprende não ensina (2006a, p. 141).

Como o trabalho é dentro da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, pretendemos mostrar o quanto esse direito – à educação – também vem sendo negligenciado no Brasil, em especial quanto à educação escolar indígena. A intenção é contribuir à reflexão da sociedade em torno da causa indígena em meio a uma crise econômica, social e política, que se arrasta desde 2016, aprofundando questões mal resolvidas no trato com os povos originários.

Precisamos entender a necessidade do fortalecimento da identidade e da cultura dos povos indígenas e o papel da escola nesse processo. Até para evitar a repetição dos erros que levaram à extinção do estilo de vida, das línguas, da cultura e dos costumes de diferentes povos, mantendo ao menos aqueles que resistiram e escaparam, ainda que enfraquecidos, desse processo de imposição da cultura geral sobre a nativa originária.

Para tal o trabalho será dividido, além desta introdução, em dois capítulos, a saber: Pelo direito de existir, cenário indígena no governo Bolsonaro; Educação escolar indígena, direito de fato?, bem como apresentará Considerações finais. Assim esperamos alcançar a reflexão que o tema merece e que o trabalho busca.

PELO DIREITO DE EXISTIR, CENÁRIO INDÍGENA NO GOVERNO BOLSONARO

Marco importante na conquista e garantia de direitos dos povos indígenas no Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 231, reconhece os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam os povos indígenas. Nela, está explicitado que são consideradas como sendo terra indígena: “[...] as terras habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu

bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988).

A demarcação de terras indígenas também é uma forma de garantir mais que a sobrevivência das diferentes etnias: ela também auxilia na proteção ao meio ambiente e à biodiversidade, pois o trato desses povos com sua terra e com a fauna e flora nela existentes é diferente do tipo de exploração que ocorre na maioria dos latifúndios particulares explorados apenas para fins econômicos. Mas nada disso pôde ser visto no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Em edição recente do relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil”, divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), fica claro que a escalada contra os povos originários brasileiros nunca foi tão séria e intensa. Em 2020, os dados registrados pela instituição foram, de maneira geral, tenebrosos, com aumentos expressivos registrados no número de assassinatos de indígenas e de invasões aos territórios.

Os assassinatos tiveram um aumento de 61%, com 182 casos registrados em 2020. Roraima (66), Amazonas (41) e Mato Grosso do Sul (34) foram os estados que registraram os maiores números de ocorrências. O número de indígenas assassinados no Brasil em 2020 foi o mais alto em 25 anos, segundo o relatório. Os conflitos territoriais também aumentaram, com 96 casos do tipo em 2020 – 174% a mais do que no ano anterior.

As invasões de terras indígenas, identificadas no documento como “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” aumentaram e foram a 263 casos registrados em 2020. Foi um número maior que em 2019, quando foram registrados 256 casos e um aumento de 141% em relação a 2018, que registrou apenas 109 casos. Este foi o quinto ano de aumento consecutivo deste tipo de crime – que, em 2020, atingiu 201 terras indígenas, de 145 povos em 19 estados.

A pandemia de COVID-19 também está no relatório e segundo levantamento da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), mais de 43 mil indígenas foram contaminados e pelo menos 900 morreram por complicações causadas pelo coronavírus em 2020. Grande parte

desses mortos foram anciões e anciãs, que levaram consigo parte da cultura, história e saberes de seus povos.

Os povos originários ainda denunciam, inclusive organizando protestos, a falta de apoio para instalação de barreiras sanitárias e interrupção no fornecimento de cestas básicas e produtos de higiene, necessários para prevenção da doença.

Na Figura 1 vemos indígenas participando de manifestação em Brasília, ainda em meio à pandemia, exigindo respeito e suporte básico de saúde. A bem da verdade fato é que o coronavírus causou não só a perda de vidas, mas uma perda cultural inestimável para a humanidade, um dos coordenadores do estudo, Roberto Liebgott afirma:

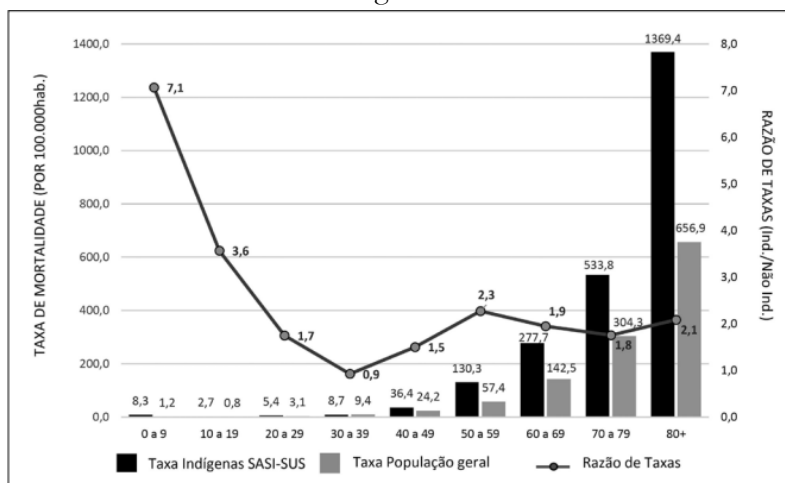
A doença também atingiu o modo de ser, as tradições, crenças, costumes, as culturas e as relações sociais entre os povos e com a sociedade envolvente. Os rituais fúnebres também foram afetados, já que em algumas regiões não houve a possibilidade de se realizar o enterro dos mortos conforme suas crenças e ritos [...] Houve, além de tudo, o aumento do preconceito aos povos em função da pandemia. (RELATÓRIO CIMI, 2020, p. 20).

Figura 1:



Foto: Marina Oliveira/CIMI

Figura 2:



Fonte: Projeção de população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em DATASUS

(<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/projpopuf.def>)

Os fatos nos mostram e o gráfico pode confirmar que o governo federal à época foi no mínimo omissivo, para não dizer coautor de tudo que acontecia com os povos originários. As taxas de mortalidade específicas por Síndrome Respiratória Aguda Grave decorrente de Covid-19 (SRAG-Covid) até a semana epidemiológica 35, entre a população indígena e não-indígena constante na figura acima demonstra que, em todas as faixas etárias – com exceção de uma, 30 a 39 anos – o índice de mortalidade foi maior entre os indígenas. Resultado de políticas públicas inexistentes e do enfraquecimento/esfacelamento dos órgãos de controle e fiscalização, numa busca indisfarçável pela quebra de direitos indígenas duramente conquistados após a Constituição Federal de 1988 e via legislação infraconstitucional.

Sendo que nada disso chega a surpreender, uma vez que o ainda candidato prometia não demarcar terras indígenas se eleito e fazer o que estivesse ao seu alcance para facilitar a exploração comercial das já existentes. Isto para não falar do discurso armamentista, que acaba por estimular invasões e violência até em regiões consideradas pacíficas antes do

início de seu governo. A consequência de todo esse movimento foram as várias denúncias em organismos internacionais por genocídio indígena.

O mesmo governo federal que tomou medidas para legalizar propriedades privadas em áreas indígenas não regularizadas, vetou o projeto de lei que propunha medidas urgentes para conter os efeitos da pandemia nos territórios indígenas, assim como não atendeu a recomendação do Supremo Tribunal Federal (STF) para proteção dos indígenas.

Retomando a questão das demarcações, no relatório ainda consta que há seis anos nenhuma terra indígena é demarcada no Brasil e que existem 1.299 terras indígenas identificadas no Brasil, sendo que dessas, 470 são homologadas, demarcadas ou estão oficializadas, enquanto todas as outras aguardam providências do poder público, conforme pode se depreender da figura abaixo.

Figura 3:

Homologações de terras indígenas por gestão presidencial

Governo	Período	Nº de homologações	Média anual
José Sarney	1985-1990	67	13
Fernando Collor de Melo	Jan. 1991 – Set. 1992	112	56
Itamar Franco	Out. 1992 – Dez. 1994	18	9
Fernando Henrique Cardoso	1995-2002	145	18
Luiz Inácio Lula da Silva	2003-2010	79	10
Dilma Rousseff	Jan. 2011 – Ago. 2016	21	5,25
Michel Temer	Ago. 2016 – Dez. 2018	1	0,5
Jair Bolsonaro	2019 – Setembro 2021	0	0

Fonte: Relatório CIMI 2020.

Em Alagoas, o quadro não foge à regra, e a maioria dos povos indígenas do estado não tem acesso à terra. Para essas populações, a terra é mais que a possibilidade de melhoria econômica, pois é nessa almejada terra que seu modo de vida e cultura tradicionais são construídos e fortalecidos, onde seus saberes e suas expressões culturais e religiosas têm lugar.

Para ilustrar a situação das populações indígenas alagoanas no que diz respeito ao acesso à terra, temos o que se visualiza adiante:

Figura 4 - Terras indígenas em Alagoas

Situação das terras indígenas de Alagoas

Povos Indígenas de Alagoas	Terras Indígenas retomadas, reconhecidas, demarcadas e regularizadas			
	2014	2015	2016	2017
Xucuru-Kariri	Processo de demarcação concluído, paralisação do levantamento fundiário	Conclusão dos 18 laudos de levantamento fundiário	Retomada da Fazenda Jarro em Palmeira dos Índios	
Wessu-Cocai	Em processo de ampliação	Processo de ampliação indeferido, usando como argumento o Marco temporal. Indeferido pelo STJ em julho	Processo paralisado	
Jeripancó	Em processo de revisão do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
Kalanó	Conclusão do GT de identificação do território	Atividades paralisadas	Nenhuma ação	
Kolupanká	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Karuzzu	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Katokim	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial. Aguarda criação de GT para identificação do território.			
Pankararú de Delmiro Gouveia	Nenhum procedimento de reconhecimento do territorial.		Povo desalojado, pleiteando a compra de uma reserva.	
Kariri-Xocó	Declarada Portaria 12.71/2014	Retomada de terra e processo de reintegração de posse pelo TRF.	Reintegração de posse 2016.	
Aconá	Reservada desde 2003.			
Karapoti	Reservada desde 2003.			
Tingui-Boti	Reservada desde 2003.			

Obs.: * Informação não consta no quadro original.
** Existem os povos que habitam em áreas reivindicadas como tradicionalmente ocupadas que não são oficialmente reconhecidos – alguns em parte e outros em sua totalidade.
Fonte: Informações do Gmi (2017)

Fonte: Freire, 2020.

Feitas tais considerações preliminares, passar-se-á a analisar questões mais centrais em torno da educação escolar indígena, de acordo com o capítulo que se esboçará a seguir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, DIREITO DE FATO?

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Assim se apresenta o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), mas bem sabemos do difícil processo para obtenção de educação pública de qualidade no país e a realidade das comunidades indígenas não foge a essa máxima, mesmo que presente todo um amparo legal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012), asseguram aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, embasada pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº 10.088/2019); pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), bem como em outros documentos nacionais e internacionais.

Com o intuito de assegurar o direito à educação como um direito humano, entre os objetivos apresentados no documento está o que trata do direito à educação escolar diferenciada, de forma que “seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas” (RESOLUÇÃO nº 5, de 22 de junho de 2012).

Entre os diversos artigos do referido documento, destacamos, no art. 7º § 4º, o registro de que:

A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com

os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (RESOLUÇÃO nº 5 de 22 de junho de 2012).

Tal documento afirma ainda que a oferta e execução da Educação Escolar Indígena é atribuição dos estados em colaboração com os municípios, "ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas" (RESOLUÇÃO nº 5 de 22 de junho de 2012). Algo, na prática, distante da realidade, pois muito ainda falta para garantir uma educação que contemple todos os aspectos previstos pela legislação e que possibilite uma formação escolar adequada.

Conceitos de igualdade e equidade estão implícitos nesses documentos. Igualdade ao buscar o acesso universal à educação, regidos por regras em que todos possuam os mesmos direitos e deveres; equidade ao reconhecer diferenças, vendo que nem todos são iguais e querer corrigir esses desequilíbrios. No entanto, o que se vê é que o Estado reconhece a diferença e não oferece o amparo e meios necessários para essa correção, de modo que se vislumbre o alcance dessa equidade:

[...] nas últimas décadas têm se cristalizado sérias restrições à expansão da cidadania – especialmente no que diz respeito à capacidade do Estado para universalizar benefícios. Configura-se assim um panorama que encerra certa ironia histórica: o reconhecimento da diferença, porém sem equidade (LAVALLE, 2003, p. 76).

Boaventura ainda mostra que uma política de igualdade sem o viés da equidade é racista, é preconceituosa, ao negar as diferenças e não buscar soluções:

Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista. Como vimos, o racismo, tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam [...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos

inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (1999, p.44)

Além da educação indígena, temos ainda a questão da inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das redes de ensino. O que aconteceu por força das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, ao registrar em seu artigo 26-A a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Diz a Lei nº 11.645, de 2008 em seus parágrafos 1º e 2º:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil; § 2º, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LEI nº 11.645, de 2008).

Em consonância a todo o exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a necessidade de ampliar a compreensão sobre a temática indígena em sala de aula, para que os/as estudantes sejam capazes de entender as múltiplas memórias e contribuições dos povos indígenas e, principalmente, possam compreender o assunto de maneira crítica, contextualizada e reflexiva.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que oficializou o Plano Nacional de Educação (PNE), define os objetivos e metas para a educação nacional por um período de 10 (dez) anos, estabelecendo para os poderes públicos, entre outras obrigações:

Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério

indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo, a esses professores, os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (LEI N° 10.172 de 2001).

O PNE, com vigência de 10 (dez) anos, contados da data de publicação da Lei n° 13.005/2014 – com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal – em seu artigo 8°, parágrafo 1°, inciso II, estabelece que os estados e municípios devem assegurar, em seus respectivos planos de educação, estratégias que "considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural" (BRASIL, 2014).

Seguindo a legislação, o estado de Alagoas mantém escolas indígenas – apesar de, em sua maioria, funcionarem de forma precária. De acordo com o “Estudo sobre comunidades indígenas de Alagoas (versão para internet)⁴²”, produzido em 2017, pelo Núcleo de Estudos e Projetos da Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão (Seplag) do Estado de Alagoas e a própria Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), a rede pública estadual possui 17 escolas indígenas, são elas:

Palmeira dos Índios (Xucuru-kariri)

E.E. Indígena Pajé Miguel Celestino (Aldeia Fazenda Canto)

E.E. Indígena Mata da Cafurna (Aldeia Mata da Cafurna)

E.E. Indígena José Gomes Celestino (Aldeia Boqueirão)

E.E. Indígena Cacique Alfredo Celestino (Aldeia Serra da Capela)

E.E. Indígena Balbino Ferreira (Aldeia Serra do Amaro)

E.E. Indígena Xucuru-kariri Yapi-Leanawã (Aldeia Coité)

São Sebastião

E.E. Indígena Itapó (Aldeia Karapotó)

Feira Grande (Tingui-botó)

⁴²<https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/comunidades-indigenas-de-alagoas/resource/31957252-b75b-41fc-886d-4eab80504b2a>

E.E. Indígena Tingui-botó (Aldeia Olho D'água do Meio)

Traipú (Aconã)

E.E. Indígena Aconã (Aldeia Aconã)

Porto Real do Colégio (Kariri-xocó)

E.E. Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra (Aldeia Kariri-xocó)

Pariconha

E.E. Indígena José Carapina (Aldeia Jiripancó)

E.E. Indígena Juvino Henrique da Silva (Aldeia Katokinn)

Inhapi

E.E. Indígena Ancelmo Bispo de Souza (Aldeia Koiupanká)

Joaquim Gomes (Wassu)

E.E. Indígena José Máximo de Oliveira

E.E. Indígena José Manoel de Souza (Aldeia Wassu Cocal)

E.E. Indígena Manoel Honório da Silva

E. E. Indígena Profª Marlene Marques dos Santos

Tais escolas, apesar de estarem sob a coordenação da SEDUC, em sua maioria funcionam em imóveis cedidos ou em casas de diretores, professores ou demais membros da comunidade. Outras que mesmo funcionando em prédios públicos, não têm a estrutura necessária e adequada para o bom andamento das atividades escolares: não há espaço suficiente; não há iluminação ou arejamento necessário para o mínimo conforto dos estudantes e profissionais; não existem refeitórios, muros e equipamentos para a organização das atividades administrativas e didático-pedagógicas (FARIAS, 2016).

Nesse universo, existem escolas com uma estrutura melhor, como a da etnia Jiripancó, no município de Pariconha; mas até nessas as dificuldades relatadas são praticamente as mesmas das que não têm o mínimo exigido por Lei para o funcionamento. A exemplo da escola na etnia Katokinn, no mesmo município, com turmas multisseriadas pela falta de espaço e pelo limitado número de professores(as) – que, na realidade, são monitores(as) contratados pelo estado.

As políticas públicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena em Alagoas não se mostram efetivas com relação ao apoio necessário à realização dessa modalidade de ensino no estado: a

disponibilização de material didático-pedagógico e tecnológico, como computadores, impressoras, máquinas fotocopadoras, projetores multimídia, aparelhos de som etc. é precária; a formação continuada, segundo os(as) próprios(as) professores(as) monitores(as) que dão aulas em escolas indígenas é insipiente e não contribui para o desenvolvimento de material específico para as diferentes etnias, enfim.

É importante salientar que a falta de formação adequada para os professores e professoras das escolas indígenas compromete o ensino de estudantes indígenas das 11 (onze) comunidades indígenas do estado de Alagoas, ou seja, a totalidade delas. Para minimizar o problema da formação docente, o estado de Alagoas é participante do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind), financiado pelo Ministério da Educação e implementado pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) através dos Cursos de Licenciatura Indígena (Clind).

De acordo com o site do MEC, o Programa estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior, públicas, federais e estaduais visando à formação superior de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades indígenas.

Na primeira turma (2010) do referido Programa, a Uneal informa em seu site institucional que foram ofertadas 80 (oitenta) vagas nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras. Os estudos, pautados nos três pilares de sustentação do fazer acadêmico – o ensino, a pesquisa e a extensão – conciliam os conhecimentos adquiridos em sala de aula, ou seja, os conhecimentos teóricos, com as experiências já vivenciadas pelos povos indígenas, considerando a multiplicidade, a interculturalidade e a etnicidade como elementos que coordenam as ações educacionais indígenas.

Refletir sobre a formação de professores é essencial na busca por uma educação de qualidade, afinal a educação recebida por crianças, jovens e adultos precisa ser calcada na tomada de consciência e capaz de contribuir para que conheçam o mundo e, a partir de suas experiências, possam agir em prol da transformação de suas realidades e alcance da dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse modesto recorte da realidade de nossos irmãos indígenas no Brasil, vemos que há muito por ser feito, trilhas precisam ser abertas, mesmo após 523 anos de invasão da “Ilha de Vera Cruz” pelos portugueses. Cabe à população brasileira tomar a consciência de exigir do poder público o que por direito os povos originários desse país são merecedores.

Sopra um vento de mudança na condução política do país, que traz uma perspectiva de maior atenção e cuidado no trato com a população indígena, mas nada sairá do papel sem luta. Tudo que se conquista nesse país é fruto de luta da classe trabalhadora e não deixará de ser agora, mesmo com a derrota eleitoral da extrema-direita odiosa.

Para se mudar e conquistar avanços é essencial a educação, o acesso a um ensino libertador como nos mostrou Paulo Freire, é fator primordial nesse processo e é lamentável constatar que mesmo após alguns governos progressistas os avanços tenham sido tão poucos. Isso para não falar que esses mesmos avanços foram praticamente perdidos ao longo desses últimos quatro anos de pouca importância dada e sucateamento da educação pública brasileira.

Mas enquanto houver vida deve haver luta e, por isso, cabe a todos lutarmos pelos direitos humanos, fundamentais e sociais, elencados na Constituição Federal de 1988 e tão distantes ainda da realidade, principalmente daqueles que chegaram aqui antes dos exploradores europeus. Os dados trazidos nesse artigo vêm corroborar com essa dura verdade.

Falta de estrutura básica nas escolas; legislação não cumprida com relação aos currículos; falta de formação e valorização dos professores(as); perseguição, violência e invasão das terras indígenas; enfraquecimento dos órgãos de apoio aos povos indígenas, bem como dos órgãos fiscalizadores, facilitando a grilagem e o garimpo irregular.

A lista de problemas a serem enfrentados é longa e demandará tempo o alcance das soluções, mas o primeiro passo a ser dado é estar atento e exigir das autoridades constituídas e de nossos representantes o cumprimento do que determina a lei e daquilo que nos dá dignidade e nos faz HUMANOS. Enfim, o exercício constante da empatia se faz

cada vez mais necessário e para finalizar deixamos Jorge Benjor, com sua mensagem em trecho da canção “Curumim Chama Cunhantã Que Eu Vou Contar (Todo Dia Era Dia De Índio)”, de 1981:

Jês, Kariris, Karajás, Tukanos, Caraíbas
Makus, Nambikwaras, Tupis, Bororós
Guaranis, Kaiowa, Nandeva, YemiKruia
Yanomá, Waurá, Kamayurá, Iawalapiti, Suyá
Txikão, Txu-Karramãe, Xokren, Xikrin, Krahô
Ramkokamenkrá, Suyá

Hey! Hey! Hey!
Hey! Hey! Hey!
Curumim chama cunhatã que eu vou contar
Cunhatã chama curumim que eu vou contar
Curumim, cunhatã
Cunhatã, curumim
Antes que os homens aqui pisassem
Nas ricas e férteis terras brasileiras
Que eram povoadas e amadas por milhões de índios
Reais donos felizes
Da terra do pau-brasil
Pois todo dia, toda hora, era dia de índio
Pois todo dia, toda hora, era dia de índio

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Educação Indígena**. Secretaria Executiva de Educação de Alagoas. Disponível em:
<<http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena>>.
Acesso em novembro de 2022.

ALAGOAS. Núcleo de Estudos e Projetos da Secretaria Executiva de Planejamento e Gestão (Seplog) do Estado. **Estudo sobre comunidades indígenas de Alagoas**. 2017.

_____. Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)**.

Disponível em: <<http://www.uneal.edu.br/programas/prolind>>. Acesso em novembro de 2022.

ALTINI, Emilia et al. (Org.). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2017. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf>. Acesso em novembro de 2022.

BENJOR, Jorge. **Curumim Chama Cunhantã Que Eu Vou Contar**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86240/>>. Acesso em novembro de 2022.

BRASIL. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais - Decreto nº 10.088/2019**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - Contínua Educação 2016-2018**. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>>. Acesso em novembro de 2022.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em novembro de 2022.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Prolind**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prolind>>. Acesso em novembro de 2022.

_____. FUNAI. **Política de Proteção e Promoção dos Povos Indígenas**. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br>>. Acesso em novembro de 2022.

CARVALHO, Cleide. **Brasil tem o maior número de indígenas assassinados em 25 anos**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/brasil-tem-maior-numero-de-indigenas-assassinados-em-25-anos-25255543>>. Acesso em novembro de 2022.

CASTILHO, Ricardo. Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2011.
DUARTE, Abelardo. **Tribos, aldeias & missões de índios nas Alagoas: considerações sobre o contingente indígena e sistematização dos seus grupos históricos e sobreviventes**. Separata da Revista Instituto Histórico de Alagoas, Vol. XXVIII, ano de 1968. Maceió - AL: Imprensa Oficial, 1969.

FARIAS, Michelle. **Falta de estrutura ameaça educação de crianças indígenas em Alagoas**. G1 Alagoas, Maceió, 17 de junho de 2016.

Disponível em:

<<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/falta-de-estrutura-ameaca-educacao-de-criancas-indigenas-em-alagoas.html>>. Acesso em novembro de 2022.

FREIRE, Adriana C. **Educação Integral e a Questão Indígena: proposta de intervenção nos cursos técnicos integrados ao médio do Instituto Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Maceió, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

LAVALLE, Adrián G. **Cidadania, Igualdade e Diferença**. Revista Lua Nova, n.º 59. São Paulo, SP, p. 75-94, 2003.

MIRIM, Katu. Aguyjevete. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/katu-mirim/aguyjevete/>>. Acesso em novembro de 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:

<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em novembro de 2022.

RELATÓRIO – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>>. Acesso em dezembro de 2022.

RELATÓRIO – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em dezembro de 2022.

SANTANA, Adriel e SANTORO, Bernardo. **Direitos humanos: história, fundamentos e críticas**. Disponível em:

<<https://direitoeliberdade.jusbrasil.com.br/artigos/142841209/direitos-humanos-historia-fundamentos-e-criticas>>. Acesso em dezembro de 2022.

SANTOS, Boaventura de S. **Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 1999.

O direito à educação pelas vias da permanência escolar como mecanismo de efetivação dos Direitos Humanos na vertente educacional

*Cristiane Kuhn de Oliveira*⁴³

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a permanência escolar na educação básica a partir da discussão sobre o direito à educação, pensando como sua não efetivação pode ferir direitos humanos de tal seara. O percurso metodológico ocorreu através da pesquisa bibliográfica fundamentada na compreensão em torno de categorias essenciais às discussões suscitadas. Amparada nas bases normativas brasileiras que tratam da efetivação do direito à educação, ampliou-se a discussão na perspectiva do direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem de modo a garantir ao indivíduo seu pleno desenvolvimento. Assegura-se, diante do presente estudo a necessidade de compreender a política educacional como via de acesso ao direito de cidadania no contexto da educação básica, referenciada pela permanência e a sua continuidade, atrelada a uma aprendizagem real e satisfatória e amparada em uma educação continuada de qualidade e para toda a vida, o que representa um direito basilar de qualquer pessoa.

⁴³ Artigo apresentado como requisito de avaliação parcial à disciplina Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Gestão e Educação I (Educação em Direitos Humanos) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, sob orientação da professora Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira. E-mail: cristiane-kuhn@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida em âmbito internacional como direito humano, reiterado no âmbito nacional pela Constituição Federal do Brasil, sendo **um direito de todos**, em que as crianças devem ingressar na escola aos quatro anos de idade e permanecer nela até, no mínimo, os 17 anos de idade tendo como fundamento básico a igualdade de oportunidades.

Na contemporaneidade tem ganhado espaço as discussões que apresentam as temáticas envolvidas em torno do direito à educação, como a ampliação da escolarização, a permanência escolar, a garantia da qualidade da educação, dentre outras.

Este trabalho buscar promover uma reflexão sobre o direito à educação a partir da discussão sobre a permanência escolar na educação básica, problematizando a efetivação do direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade, pensando tais fatores como indispensáveis à concretização de direitos humanos ligados a toda e qualquer pessoa.

A partir da realização de pesquisa bibliográfica fundamentada na compreensão em torno de categorias essenciais às discussões suscitadas, com o auxílio de fontes bibliográficas que versam sobre a temática, foi efetivada a reflexão acerca da temática proposta para discussão, proporcionando contribuições significativas que podem assistir demais pesquisadores no estudo da mesma.

As leis que asseguram o direito e a gratuidade da oferta educacional em nosso país são recentes considerando todo o percurso histórico do Brasil e, sabe-se, que estas ainda não asseguram que todos os brasileiros entre quatro e dezessete anos de idade estejam, de fato, na escola, com frequência regular e dispondo dos padrões mínimos de qualidade de ensino, de modo que é preciso somar esforços, sobretudo através de políticas públicas educacionais e sociais que viabilizem a todos o acesso e a completa escolarização com aprendizagem de qualidade e oportunidades de desenvolvimento.

A pandemia de Covid-19, que assolou o mundo no ano de 2020, interrompendo as aulas presenciais e trazendo o ensino remoto e híbrido durante aproximadamente dois anos, ampliou ainda mais as

desigualdades e vulnerabilidades estruturais no contexto da educação pública. Situação essa citada aqui como referência temporal de grande impacto nos debates que tratam do direito e da qualidade educacional.

O AMPARO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, contempla de forma pormenorizada o direito à educação, sendo que se trata de um direito de dimensão individual e, também, social ao considerar que o cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade e a educação é um dos requisitos imprescindíveis para o acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade.

Importante mencionar que a apresentação do direito à educação como direito de todos, em nível constitucional no Brasil, data de 1934, porém, seu detalhamento abordando mais especificidades foi trazido com a atual Constituição Federal, que em 1988, abordou o direito à educação no conjunto dos direitos sociais, além de reafirmar que se constitui como direito de todos e dever do Estado e da família e de atrelar ao Estado a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças pequenas.

Criado do ano de 1990, com o objetivo de garantir direitos e proteger a criança e adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente ampliou as condições para a efetivação do direito à educação, possibilitando que circunstâncias do universo educacional ganhassem amparo legal, como a possibilidade de exigência do transporte escolar gratuito, na impossibilidade de atendimento do educando na escola próxima de sua residência, a discussão pelas famílias dos critérios de avaliação do rendimento escolar adotados pela escola, dentre outros.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Conhecida como LDB 9.394/96 essa é a lei que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Os dispositivos legais acima citados preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a educação básica, embora não possam, por si só, garantir que todas as crianças e jovens estejam realmente matriculados e frequentes na escola, principalmente na idade adequada.

No ano de 2001, criou-se a lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2011, documento criado a cada dez anos, traçando diretrizes e metas para a educação brasileira, além de buscar conferir estabilidade às iniciativas governamentais. O PNE 2001-2010, considerado o primeiro Plano Nacional de Educação regulamentado por lei específica, teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.

Até então a educação brasileira garantia o direito a todas as crianças e jovens dos seis aos quatorze anos de idade. O alargamento do direito chega com a Emenda Constitucional nº 59/2009, firmando a obrigatoriedade escolar dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e aos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Observa-se que a Constituição, tratando a educação como um direito social, reforça o direito ao ensino, a todas as classes, de forma obrigatória e gratuita, vendo-se que as Emendas Constitucionais possibilitaram atualizações esclarecendo especificidades, bem como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabeleceu instruções, culminando no Plano Nacional de Educação que trouxe metas a serem alcançadas. Esse arsenal normativo possibilita segurança jurídica do direito e aponta caminhos para a sua efetivação.

O direito à educação foi pauta, nas últimas três décadas, das políticas públicas nacionais num cenário de conquistas e desafios com o objetivo de universalizar com qualidade a educação básica no Brasil. As demandas por educação transformaram os sentidos do direito requerido ao longo desses anos, ampliando ou modificando as reivindicações, o público e os atores envolvidos.

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das

segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori. (CURY 2008, p. 302)

Quando se aborda a efetividade do direito para todos, compreende-se a abordagem inclusiva que o termo *para todos* incorpora. Crianças, jovens, adultos, pessoa com deficiência, negros, indígenas, **peessoas** privadas de liberdade, hospitalizados, todos possuem, legalmente, o direito à educação e esta deve corresponder às suas necessidades independentemente das peculiaridades de cada um.

Considera-se necessário enfatizar que a garantia do direito à educação não está restrita à oferta de vagas nas escolas, é essencial buscar estratégias para a permanência dos alunos e é preciso haver uma escola de qualidade para todos. O amparo legal do direito à educação e a existência de mecanismos para a sua defesa ainda não são suficientes para que ela se concretize com qualidade para todos.

Aliada às leis é pertinente um esforço conjunto de outras áreas como a saúde e a assistência social que assegurem suporte as políticas públicas, seja na segurança alimentar, no acompanhamento familiar e no reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, além da garantia do financiamento público da educação e do comprometimento de todos aqueles que atuam na gestão, em outras palavras, uma força-tarefa comprometida na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de qualidade.

Importante mencionar aqui a existência de políticas públicas e sociais como a Busca Ativa Escolar, que é uma estratégia desenvolvida pelo UNICEF, com a intenção de apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Nota-se sua importância, porém depara-se com a gama de dificuldades enfrentadas pelo aluno e pela família para continuar a escolarização e, muitas vezes, ações pontuais não garantem o retorno deste aluno até a conclusão da escolarização. Os sinuosos caminhos e as barreiras enfrentadas para estar na escola vencem, em muitos casos, as estratégias de superação desta realidade.

Permanecer na escola: ampliando a discussão sobre direito

Vincent Tinto, sociólogo americano traz a reflexão de que evasão não é a imagem espelhada de permanência, em que saber por que os

alunos saem não nos diz, diretamente, porque os estudantes persistem. Atrelado às teorias de Tinto, o sociólogo brasileiro Gerson do Carmo (2014, 2010) vem debruçando seus estudos nas últimas décadas acerca do “enigma da permanência escolar”. O enfoque na permanência visa acompanhar o estudante enquanto está presente e matriculado na escola para que a evasão não ocorra.

Para Tinto (2006) enquanto a permanência tem um caráter preventivo e propositivo, a evasão configura-se como o efeito negativo e impeditivo em relação à permanência do estudante na escola, ao investigar a evasão cai-se na análise reducionista centrando a causa, a culpa e toda a responsabilidade unicamente no estudante.

A expansão da escolarização nas últimas décadas tem significativo impacto nas trajetórias escolares dos jovens que até pouco tempo atrás não conseguiam permanecer por muito tempo na escola. São trajetórias marcadas por fragmentações e descontinuidades, falta de perspectivas e, em tantos casos, apenas cumprimento de ordens e obrigações exigidas por familiares ou até mesmo pela sociedade.

Permanecer na escola, cumprir o rito da educação básica configura-se, comumente, como uma obrigação moral e social do jovem contemporâneo. Neste sentido, ressalta-se que embora o Brasil tenha conseguido ampliar os índices de alunos matriculados nas escolas, ainda não conseguiu garantir a permanência e suprir as necessidades de aprendizagem dos mesmos, gerando uma alta demanda de estratégias voltadas à efetivação do direito à educação de qualidade.

Ler os diversos significados do processo de escolarização para o público dessa área deve ir além das definições políticas e econômicas mais amplas, para que sejam captadas e entendidas outras lógicas que permeiam a vida dos sujeitos sociais, considerando, principalmente, que os jovens que procuram uma sala de aula (...) partem de um imenso esforço próprio, absolutamente solitário. (ANDRADE E NETO, 2007, p. 76)

É necessário investigar quais tipos de relações esse aluno consegue estabelecer para resistir/permanecer na escola, examinando como são construídas estratégias e quais trajetórias escolares favorecem a permanência ou a constituição dos alunos que ficam na escola.

Tomando-os como eixo para compreender as relações que estabelecem com os processos escolares em que estão inseridos.

Buscar as razões para a permanência agrega os significados de continuidade, persistência e perseverança. Permanecer no sentido de escolher prosseguir nessa etapa do seu processo escolar, em que escola e aluno, juntos, constroem laços de continuidade para além dos espaços físicos, na superação da invisibilidade dos sujeitos e na quebra de barreiras socialmente impostas.

O contexto de dificuldades para permanecer na escola é um elemento comum na escola pública brasileira, sobretudo do interior nordestino, calcado pela pobreza, pelos altos índices de trabalho infantil, de segregação e desigualdades econômicas e sociais. Manifestam-se, ainda, as teorias que culpabilizam os próprios alunos por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar.

A teoria de Tinto (2006) se fundamenta na integração social e escolar do estudante, entendendo que quanto mais integrado e engajado o estudante está na instituição, mais probabilidade ele tem de permanecer nos estudos.

A política educacional em seu percurso histórico acompanha transformações políticas, culturais, sociais e econômicas do país, numa constante luta intercalada por avanços e retrocessos. A educação, enquanto direito humano garantido por lei, direito esse para além da certificação, compreende elemento constitutivo a uma vida mais digna, com a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir na sociedade.

Acesso, permanência e qualidade: a educação no rol dos princípios

Tanto a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 trazem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para a Educação Básica, que corresponde ao período que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se do direito à educação e da obrigatoriedade da escolarização que não estão restritas ao acesso à escola.

A garantia do acesso é fundamental, assim como a garantia das condições de permanência, assegurando que a trajetória escolar aconteça

com qualidade e igualdade, em que o percurso educacional deve estar pautado nos princípios que sustentem o aprendizado significativo, com conhecimentos indispensáveis à vida em sociedade e ao exercício da cidadania.

A história da educação pública no Brasil está imbricada na luta pela garantia dos direitos sociais e humanos. O direito à educação e à obrigatoriedade escolar permeia toda legislação educacional brasileira, num movimento de reivindicações, conquistas e novos desafios. Porém, é importante destacar que a democratização da educação não está restrita ao acesso à escola.

O contexto de dificuldades para permanecer na escola permeia todo o contexto da educação escolar e os órgãos governamentais culpabilizam os próprios alunos e suas famílias por muitos destes problemas que levam à evasão escolar, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar. As dificuldades e limitações vão contra a democratização do acesso e da permanência que são vias de condução na construção da qualidade em educação.

Para além dos fatores individuais, a identificação e o desvelamento dos elementos da cultura da escola que intervêm nos processos de permanência são dimensões que não podem ser desconsideradas nas pesquisas em torno da permanência, incluindo a participação, a inclusão e as condições de oferta sendo, sem dúvida, decisivo para a permanência ou não de estudantes na escola pesquisada.

Reitera-se que, este artigo amplia a discussão pela perspectiva da permanência, abandonando o, já amplamente discutido, cenário da evasão, buscando evidenciar as condições que favorecem para que o aluno permaneça na escola, uma vez que inúmeros estudos tratam das condições de abandono e evasão escolar. Trata-se, assim, de um estudo em uma perspectiva mais positiva da modalidade, dos sucessos, medos e fracassos destes alunos, dando ênfase à perseverança e continuidade, ao retorno.

Permanência, nesta perspectiva, agrega os significados de continuidade, persistência e perseverança. Permanecer no sentido de escolher prosseguir nessa etapa do seu processo escolar, em que escola e aluno, juntos, constroem laços de continuidade para além dos espaços físicos, na superação da invisibilidade dos sujeitos e na quebra de barreiras socialmente impostas.

A curta permanência na escola de um expressivo número de alunos constitui um dos principais problemas educacionais brasileiros. Esta brevidade na permanência é traduzida em dados de abandono e evasão. Inúmeras pesquisas evidenciam a temática da evasão escolar, expressando a preocupação e o esforço em reduzir suas altas taxas. Para tal, não podemos desprezar aqueles que permanecem, pois agregam os números da provável eficácia do sistema educativo.

Enquanto pesquisadores da área da educação, devemos propor a contínua identificação do que motiva os sujeitos a continuar, quais fatores contribuem e quais dificultam o prosseguir na educação formal possibilita ampliar a discussão, ainda recente, sobre a permanência e propor estratégias de superação da evasão, colaborando com a proposição de políticas mais próximas da realidade socioeducacional dos alunos.

Determinadas situações específicas da vida cotidiana de cada aluno influenciam nas escolhas sobre sua permanência ou não na escola, porém é sabido que tanto o meio, como as condições sociais, econômicas e culturais, em que este aluno está submetido contribui, em sua existência e nas relações que se desenvolvem, para o estabelecimento da sua realidade e de suas escolhas. Assim suas escolhas são determinadas pelas trajetórias de suas vidas, que também são afetadas pelo contexto socioeconômico e cultural em que vivem.

A permanência foi ainda mais afetada no contexto da pandemia do Covid-19 quando alunos de todo o país tiveram que buscar recursos extras para participar de aulas e ter acesso a materiais de estudo. Ocorreu um alargamento das diferenças entre ricos e pobres, entre aqueles que dispunham dos recursos necessários para acompanhar as aulas e continuar estudando embora em novo formato, seja virtual ou híbrido, acentuando ainda mais o déficit educacional brasileiro.

A pandemia do Covid-19 trouxe à tona a fragilidade do sistema educacional brasileiro, mostrando a discrepância de realidades entre classes sociais e movimentando ainda mais os números da evasão e do abandono escolar. Muitos alunos não retornaram junto com as aulas presenciais, parte deles jamais voltará.

Não é possível atribuir a permanência a um único fator, o caminho por continuar na escola ultrapassa as barreiras das situações particulares da vida de cada aluno, extrapola os limites sociais e econômicos, decidir

permanecer ou evadir se dá na conjuntura da vida particular e em sociedade. É incabível tentar traçar o raio X da permanência como algo pontual e fixo, numa seleção do que fazer e do que não fazer para superar o abandono e a evasão, de modo que, a seguir estão elencados alguns fatores que podem colaborar para a permanência exitosa do aluno na escola.

A parceria entre escola e família é de suma importância, considerando que quando a família é presente na escola, a criança e o jovem sentem mais segurança e amparo, desde a participação dos pais nas decisões da escola amparadas pela gestão democrática e participativa, como o envolvimento nas atividades e eventos escolares remetem ao aluno a sensação de pertencimento e credibilidade.

A estrutura familiar também tem uma grande influência na permanência do aluno na escola, pois crianças e jovens que são incentivados a prosseguir nos estudos, que apresentam rotina estabelecida em seu cotidiano e que não precisam trabalhar no turno oposto ou mesmo abandonar a escola para realizar outras tarefas como cuidar de irmãos menores ou colaborar nas despesas do lar, estão mais propensas a seguir com regularidade o percurso escolar. Nota-se, assim, que a família, em suas variadas configurações, é de fundamental importância para a efetivação dos direitos referentes à vida das crianças e dos adolescentes.

Compreende-se, também, o processo de socialização como elemento importante para a permanência e o gosto pela escola. Esse movimento suaviza as dificuldades e reforça a vontade de prosseguir com os estudos na tentativa de realizar seus sonhos atuais, levando-os, a construir nossas perspectivas. O modo como a escola se organiza para atender seu público, considerando suas particularidades, tem grande influência na permanência ou no abandono escolar.

A relação professor-aluno e também as relações que se estabelecem na escola e no seu entorno são fundamentais para o sucesso escolar, em diversos contextos podemos validar a importância das relações interpessoais no processo de escolarização.

O sentimento de pertencimento a um grupo, de engajamento nas vivências da escola onde o protagonismo do aluno é estimulado e valorizado, além da compreensão da educação como etapa para a formação

profissional, sendo meio de superação da realidade e ampliação de horizontes são os motivos mais comuns para a continuidade dos estudos.

No caso da educação de jovens e adultos a flexibilização do horário de aula e o planejamento realizado considerando os conhecimentos de vida dos alunos, aliados a organização do trabalho pedagógico considerando as necessidades do aluno também favorecem a permanência dando condições do jovem e do adulto trabalhador frequentarem a escola e acompanharem as atividades propostas.

Ressalta-se a importância de compreender que estes elementos não estão isolados um do outro, ao contrário, estão coadunados, interligados, pois como aponta (SOUZA E SILVA, 2003, p.130): “[...] uma resposta à questão da permanência escolar deve levar em conta a pluralidade de variáveis relacionadas entre si”.

É preciso oferecer condições físicas e materiais para que crianças, jovens e adultos cheguem à escola e sintam-se motivados a permanecer. Desde a gestão democrática e participativa que abre espaço para as famílias, assim como a qualidade das relações, principalmente entre professores e alunos, além da oferta da merenda escolar, da flexibilidade do calendário letivo ou do horário escolar para o aluno trabalhador, da organização da rotina escolar.

A escola não é um espaço rígido, pronto e sentenciado, ao contrário, a escola deve ser adaptável à diversidade do perfil discente e ajustável às necessidades da comunidade escolar. A sintonia entre os objetivos da escola, suas estratégias e processos é fundamental na formação do espaço de construção do conhecimento e da cidadania.

Ainda versando sobre o direito à educação nota-se que o acesso e a permanência sem aprendizagem real e significativa não contemplam o direito efetivo. Mais do que oferecer vagas e propor condições para que o aluno conclua sua escolaridade é imprescindível que sua aprendizagem se dê com qualidade. Durante os anos em que o aluno está na escola ele precisa desenvolver inúmeras competências, habilidades emocionais e conhecimento de mundo, de modo que ele possa interagir crítica e responsavelmente na sociedade, estando preparado para a vida e para o mercado de trabalho.

Nesse sentido a educação escolar e a ação educativa se constituem como um caminho para a transformação social, política e cultural,

evidentemente, sem deixar de reconhecer as limitações e os desafios que estão postos nessa caminhada. O essencial do trabalho escolar é garantir a possibilidade do homem tornar-se livre, consciente, responsável, a fim de concretizar sua humanização. E para isso a escola deve proporcionar a procura, a investigação e a reflexão, buscando razões para a explicação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a política educacional como via de acesso ao direito de cidadania no contexto da educação básica, referenciadas pela permanência e a sua continuidade, atrelados a uma aprendizagem real e satisfatória e amparados em uma educação continuada para toda a vida é tarefa basilar para examinar o alcance das medidas educacionais tomadas, superando seus limites e propondo alternativas na garantia dos direitos, além de aprimorar os estudos teóricos dialogando com outros campos, de modo que essa investigação permita a construção de análises suficientemente ancoradas que, de fato, possibilite uma compreensão crítica e reflexiva da realidade atual.

A escola é considerada para muitos alunos como espaço para se sentirem acolhidos e reconhecidos pelos laços de sociabilidade, um lugar de inclusão e de começos e recomeços. A escola precisa conhecer seu público e suas necessidades, integrar o aluno nas discussões e decisões sobre seu acesso e permanência e agregá-lo a comunidade escolar como sujeito ativo e de direito. Essa não é a receita para o sucesso escolar, tampouco sem considerá-la muito pouco se avança.

Para Mileto (2009, p. 07), “(...) os processos de permanência mantêm uma relação diretamente proporcional com as trajetórias escolares anteriores e com os processos de construção de redes de sociabilidade fundamentadas em vínculos de cooperação e solidariedade.” Na rotina da sala de aula, os alunos se organizam, estabelecem relações e reagem às normas da escola e aos desafios enfrentados no dia a dia, afinal trazem consigo para a escola suas histórias, conflitos e contradições.

O modelo homogeneizador dos sujeitos e das suas práticas molda a concepção de alunos e de turma por parte da escola. Não raro foram

observados relatos de professores e inspetores a respeito de uma turma em detrimento de outra. E esta homogeneização preenche perfis de alunos bons e ruins, capazes e incapazes, afetando seu reconhecimento e acolhimento no espaço escolar e, consequentemente, seu percurso escolar.

As diretrizes e bases da educação nacional dispõem em seus documentos princípios sobre o direito a educação, considerando as suas condições para garantir o acesso e a permanência na escola. As políticas educacionais, enquanto instrumentos de ação que garantem a execução das diretrizes no âmbito da educação de um país, devem priorizar estratégias que promovam a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, considerando o respeito às diferenças e a redução das desigualdades.

Entende-se que a legitimação da obrigatoriedade da educação básica perpassa pelos desafios impostos, pois as políticas públicas sozinhas não promoverão as mudanças necessárias, sendo é imprescindível a articulação entre as condições de recursos físicos, humanos e econômicos, necessários para o processo implementação das mesmas no cotidiano das práticas.

É fundamental que se ofereça condições, atendendo às necessidades específicas dos sujeitos, desde a estruturação do espaço físico, a aquisição de materiais específicos para a prática pedagógica, a oferta de formação continuada para os profissionais de educação, a visibilidade da modalidade enquanto integrante da escola é fundamental no processo de escolarização daqueles que não tiveram acesso na idade regular a fim de que seja garantido não somente o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola.

A pesquisa, aqui apresentada, não teve a pretensão de apontar soluções para os problemas vivenciados pelo aluno (criança, jovem ou adulto), mas de caracterizar, discutir e analisar as condições de oferta e de permanência calcadas no direito, com base nas políticas públicas e na cultura da escola, de modo que tais circunstâncias não impeçam que o aluno avance sua escolarização com qualidade, rumo a seus sonhos e expectativas.

A escola e os estudos não fazem parte dos sonhos de vida de todos, entretanto, sendo a escola a legítima instituição social que oferece educação, que ensina, a escolarização é concebida como forma de possibilitar o reconhecimento social, estar na escola também é status

social. De modo que, em muitos casos, a escolarização é a única forma que o indivíduo encontra para inserção no mundo, como possibilidade de mudança de paradigmas e transformação de vida. Escolarizar-se pode enveredar-se por um extenso campo de possibilidades, cabendo a cada um o seu direito e a luta pelo direito de todos.

Mesmo considerando que a escolarização as vias do projeto neoliberal funciona como mecanismo de produção e reprodução para o mercado que atende aos interesses do capital, entende-se que sua ausência prova consequências ainda mais danosas e excludentes. A escolarização por si só não garante melhores condições de vida e trabalho aos sujeitos, mas alicerça as bases de direito e de luta, fundamentais na construção da dignidade humana, pressuposto indispensável à existência satisfatória dos cidadãos e cidadãs.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F.. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 06/05/2021.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CARMO, G. T. do. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARMO, G. T. do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência na educação na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, v. 22, p. 1-45, 2014.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

PAIVA, J. Direito a educação: permanecer na escola é um problema público?. In: CARMO, G. T. do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **“No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir”**: Estratégias e Trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos. Niterói – RJ: Dissertação (mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), 2009.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TINTO, V.. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

Direitos Humanos e a teoria marxista: uma aproximação possível⁴⁴?

Deyvid Braga Ferreira⁴⁵

RESUMO

O objetivo deste artigo é contrapor as duas gramáticas que hoje teorizam acerca dos direitos humanos: uma ocidentalizada de matriz europeia, que defende ter havido um contrato, onde a sociedade pactua a formação do Estado, elemento indispensável à manutenção e reprodução de sua própria vida em coletividade. A outra corrente, fundada na crítica marxista da sociedade, discorda dessa perspectiva pois enxerga o homem como produto das mediações entre seus pares, forjado socialmente, e por essa via, está a mercê de outros homens que detêm os meios necessários a sua subsistência. A metodologia utilizada para desvelar tal problemática, foi à pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Os resultados desta pesquisa mostraram que os Direitos Humanos apesar de parecerem uma conquista histórica, não passam de um engodo: pois o Estado, nos torna socialmente desiguais e apenas, politicamente iguais.

INTRODUÇÃO

No percurso que a humanidade caminhou desde a fundação do ser social, até a presente data, observamos que os “processos de exploração do homem pelo próprio homem” sempre se sobressaíram, idolatrando os objetos e coisificando o humano, sendo, por essa via, legitimada barbáries de toda sorte que assolaram a humanidade.

⁴⁴ Trabalho final da disciplina: EDU121 – Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Gestão e Educação I (Educação em Direitos Humanos), ofertada pela Profa. Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira.

⁴⁵ Aluno regular do Doutorado em Linguística e Literatura PPGLL/ FALE/ UFAL. E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br

Os jovens tenentes franceses que, durante a guerra de libertação nacional da Argélia, torturavam guerrilheiros presos para extrair-lhes informações eram os mesmos que pouco antes haviam cantado as estrofes “contra a tirania” de A Marselhesa. [...] O Ato Institucional nº 5, pelo qual, em 13 de dezembro de 1968, os militares brasileiros radicalizaram sua ditadura, foi o documento jurídico mais infame da história do Brasil – entretanto, em suas primeiras linhas, reportava-se, cinicamente, a uma “autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana”. O Estado de Israel, que faz questão de apresentar-se como paladino dos Direitos Humanos – até em honra às vítimas do Holocausto –, ingressou no século XXI com um sombrio sinal distintivo: talvez seja o único país do mundo onde práticas de tortura para extrair informações de prisioneiros políticos contam com o aval do Poder Judiciário, desde que sejam torturas “módicas”. (Trindade, 2012, pp. 10)

Todo e quaisquer direitos, historicamente, deveriam ser vistos como uma benesse, um favor, uma graça concedida pelo governante á seus súditos, em virtude de alguma contraprestação de caráter divino, natural ou espiritual...

Vemos com isso, uma forte tendência à priorização/preferência de direitos criados no continente europeu, em detrimento de todos os outros povos e culturas presentes e pretéritos nas demais partes do mundo, tais como ética, costumes, moral, religião, cultura...

Esse “monopólio cultural” advoga a tese de que os Direitos Humanos só poderiam começar a surgir quando se impõe um limite ao “poder divino” do governante, do Estado, que seriam freados, e, a partir daqui, poderíamos ter conquistas significativas e avanços históricos, pois como diria Hobbes “*Lupus est homo homini lúpus*”⁴⁶.

Por onde, então, começar uma história dos Direitos Humanos? Isso depende do ponto de vista que se adote. Se for uma história filosófica, teremos que recuar a algumas de suas remotas fontes na Antiguidade clássica, no mínimo até ao estoicismo grego, lá pelos séculos II ou III antes de Cristo, e a Cícero e Diógenes, na antiga Roma. Se for uma história religiosa, é possível encetar a caminhada, pelo menos no Ocidente, a partir do Sermão da Montanha – há até indicações nesse rumo no Antigo Testamento.

⁴⁶ O homem é lobo do próprio homem.

Se for uma história política, já podemos iniciar com algumas das noções embutidas na *Magna Charta Libertatum*, que o rei inglês João Sem Terra foi obrigado a acatar em 1215. Ou podemos optar por uma história social

– melhor dizendo, por um método de estudo que procure compreender como, e por quais motivos reais ou dissimulados, as diversas forças sociais interferiram, em cada momento, no sentido de impulsionar, retardar ou, de algum modo, modificar o desenvolvimento e a efetividade prática dos “Direitos Humanos” nas sociedades. (Trindade, 2012, pp. 10)

Entendemos que existem duas formas de se pensar a questão dos Direitos Humanos: **uma pelo prisma jurídico**, que entende ter havido um contrato, onde a sociedade acordara com o Estado a manutenção e reprodução de sua própria vida em coletividade, submetendo-se às suas leis, inclusive as que concedem direitos (como o caso dos Direitos Humanos) e deveres a todos, indistintamente, **e outro de viés mais crítico**, fundado na crítica marxista da sociedade, através dos estudos de Karl Marx, que busca umpensar e interpretar “de outra forma”.

Esta corrente, filiada ao materialismo histórico, discorda dessa perspectiva pois enxerga o homem como produto das mediações entre seus pares, forjado socialmente, e por essa via, a mercê de outros homens que podem lhe subjugar por serem detentores dos meios de produção, enquanto a grande maioria da população, possuem apenas sua força de trabalho para poder sobreviver.

Por que tem sido tão fácil falar em Direitos Humanos, por que essa expressão se tornou assim maleável, tão complacente e moldável, a ponto de a vermos pronunciada, sem rubor, pelos mais inesperados personagens? O que ela significa exatamente? Ou melhor, ela ainda conserva um significado? Ou seu uso indiferente por canalhas e anjos estaria exatamente a indicar que teria perdido o sentido que teve algum dia? (Trindade, 2012, pp. 10)

A outra forma, advoga a tese de que a “gramática de Direitos Humanos” foi construída segundo o principal evento estatal: o direito e a constituição. São eles os “únicos instrumentos legítimos⁴⁷” que a

⁴⁷ Por essa via, são relegadas todas as outras culturas que não comunguem de suas cartilhas.

humanidade possuiria para que haja alento e guarita. Somente através da lei, inserida em uma Constituição, a população em geral poderia ser detentora de direitos e garantias, contra os arbítrios de quem quer que seja, erigindo quaisquer pessoas, de meras detentoras de direitos, para o status de cidadão; pois: *“entre o fraco e o forte, entre o pobre e o rico, entre o servo e o senhor, será a liberdade quem escraviza/ oprime e a lei quem liberta/ emancipa”*⁴⁸ [com adaptações nossas].

O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios. Isso significa que o filósofo já não está sozinho. O filósofo que se obstinar em permanecer só termina por condenar a filosofia à esterilidade. Essa crise dos fundamentos é também um aspecto da crise da filosofia. (Bobbio, 2004, pp. 15)

Será com base neste antagonismo, que buscaremos demonstrar a teoria crítica marxista da sociedade, é aquela que melhor explica o sujeito, a história e a ideologia e será expresso, toda a vez que alguém for interpelado⁴⁹ tornando-se partícipe do social; ou seja, o indivíduo irá fazer parte do tecido social, onde através da mediação linguística será transformado em sujeito.

O HISTÓRICO E O POLÍTICO COMO MARCO INAUGURAL

Os direitos humanos e dimensionalismo/geracionismo

Direitos Humanos, na perspectiva jurídica, está umbilicalmente relacionado ao Direito Público Externo, pois se pressupõe que tais direitos, por serem vitais a mínima existência digna das pessoas em seus países, merecem um olhar mais atento da comunidade internacional. Esse, olhar diferente, contudo, condiciona-se fortemente que o país tido por “violador” seja signatário de tratados ou acordo em níveis:

⁴⁸ Frase de autoria de Henri Dominique Lacordaire. Acessada em 22 de outubro de 2022. Disponível em: - <https://kdfrases.com/frase/126369>.

⁴⁹ Nesse sentido: Althusser, 2008, pp. 131 ss.; Orlandi, 2007, pp. 297 – 298.

multilaterais, globais ou regionais. É comum, a palavra direitos humanos ser alocada metaforicamente como sinônimo de: **Direitos do Homem** são aqueles defendidos pela corrente jus naturalista. São direitos que já nascem com o ser humano, independente de quaisquer legislações pretéritas ou futuras. Como sinônimos temos: os direitos naturais e os direitos do homem fundamentais; já os **Direitos Fundamentais** são uma classe de direitos positivados, ou seja, descritos e inscritos nas principais cartas políticas dos países: as constituições. Através deste rol de garantias, os Estados irão traçar balizas e proteger seus cidadãos, respeitando condições mínimas de dignidade para o desenvolvimento e emancipação social. Como sinônimos temos: direitos públicos subjetivos ou liberdades públicas, direitos individuais, liberdades fundamentais ou direitos fundamentais do homem. Sua construção é histórica, pensando sempre em documentos escritos que demonstram algo material, concreto, que possa ser usado como “um lembrete” das obrigações firmadas entre os governantes e seus súditos; um compromisso firmado entre o governo regente e a sociedade, na busca por uma melhor convivência entre todos.

Nesse prisma⁵⁰, podemos remontar até o século XIII com a “*Magna Charta Libertatum*”⁵¹ de 1215, acordo feito entre o rei João “sem terras” da Inglaterra e a nobreza inglesa, onde se buscou: limitar o poder do Estado (travestido na pessoa do rei) para aumentar excessivamente os impostos e prender arbitrariamente, afastar a ingerências políticas do Estado na religião (Igreja), proteger o direito sucessória das terras entre outros.

Em 1628, também na Inglaterra, a “*Petition of Rights*”⁵² fora um documento apresentado ao parlamento contra o rei Carlos I, por suas medidas impopulares relativas a política exterior expansionista; neste documento, mais uma vez fala-se dos impostos excessivos e aumentados a bel prazer do rei, as prisões arbitrárias, a obrigatoriedade dos súditos manterem provisionados os soldados em suas casas entre outras.

⁵⁰ Comparato, 1999.

⁵¹ Grande Carta das Liberdades/ Libertações

⁵² Petição de direitos.

Em 1679, o **“Habeas Corpus Act”**⁵³ foi uma medida tomada pelo parlamento Inglês, contra as prisões arbitrárias que vinham sendo cometidas pelos funcionários do rei Carlos II, onde por intermédio desta lei, era necessário que um tribunal examinasse qualquer ordem de prisão contra para evitar abusos.

Em 1689, teremos a **“Bill of Rights”**⁵⁴ também na Inglaterra, onde com a ascensão do rei Jaime II ao trono, que propõe o expansionismo da fé católica em seu reinado. Temendo que as perseguições relatadas por toda a Europa viessem a ocorrer em solo Inglês, nobreza e religiosos protestantes convidam o esposo de Maria II (filha de Jaime II), o príncipe dos países baixos.

Em 1776 há a **“Declaração de independência dos EUA”**, que foi um movimento de revolta dos americanos contra o domínio inglês em seu território e passados treze anos teremos a **“Constituição dos Estados Unidos da América”** em 1789, onde exortam-se os direitos e as liberdades individuais dos seus cidadãos como algo inalienável, e apregoa-se que são todos iguais perante a lei.

Em 1789, com a passagem do feudalismo ao modernismo, teremos a **“Revolução Francesa e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão”** onde busca-se mudar radicalmente a forma como a sociedade estava sendo conduzida por seus governantes, na tentativa de se conduzir o povo a sua libertação.

Na realidade, os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII. As revoluções que estão na base dessas manifestações, são as revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Isto marca profundamente a formação discursiva que constitui o discurso dos direitos humanos. Eles se estruturam e funcionam em torno dos princípios desses movimentos: propriedade privada, direitos dos cidadãos etc. (Orlandi, 2007, pp. 301)

⁵³ Ato de devolução da mobilidade ao próprio corpo.

⁵⁴ Declaração de direitos.

Esse é o principal cenário histórico mundial, que perdura até a 2ª grande guerra. Com o fim desta beligerância e por causa dos horrores sentidos pela humanidade, em 1945 surge a ONU (Organização das Nações Unidas) para evitar futuras guerras mundiais e substitui a Liga das Nações⁵⁵. Em 1948, sob a chancela de seus membros, promulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) instrumento que serve de indicação, de orientação em âmbito internacional, a seguirem diretrizes de respeitabilidade ao ser humano, onde o conceito jurídico de garantia dos direitos humanos deverá agregar algo novo e melhor, nunca podendo retroceder.

Para tornar mais didática esta concepção e, empreender um cronograma cronológico que demonstrasse os avanços em termos quantificáveis, Karel Vasak profere em aula inaugural no Instituto Internacional dos Direitos do Homem em 1979 na cidade de Estrasburgo, no leste da França, pela primeira vez, uma relação direta entre o lema da revolução francesa: “*Liberté, Egalité, Fraternité*”⁵⁶ e as Dimensões⁵⁷ de direitos humanos (Bonavides, 2017, pp.563), onde, para isso, houve a associação dos ideais revolucionários franceses, com sua inserção no plano constitucional destas garantias. Defendemos que existem 05 dimensões de direitos humanos, identificáveis entre si, que demonstram bem essa inserção histórica de Vasak.

A **primeira dimensão** refere-se ao rol de direitos, cujo lema é a liberdade. São direitos que se robustecem no século XVIII, com a independência americana e a criação de sua constituição, além da Revolução Francesa e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. **Sua classe associa-se aos direitos civis e políticos.** Isso significa que tais direitos são de caráter negativo, ou seja, exigem que o

⁵⁵ Reunião dos países vencedores da primeira guerra mundial. Entretanto, a Liga não consegue evitar os eventos desencadeadores em 1939 da 2ª guerra mundial, por isso sendo extinta.

⁵⁶ Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

⁵⁷ Gostaria de frisar que é possível encontrar o termo geração em detrimento de dimensão, para referir-se aos “saltos ascensionais” de cada modulação. Nesse sentido, concordamos com a opinião de Bobbio (2004), onde a terminologia correta seria Geração e não Dimensão, pois **Geração pressupõe finitude e Dimensão pressupõe continuidade e incorporação.**

Estado abstenha-se de praticar condutas que atentem contra as liberdades individuais das pessoas. Tais direitos surgem para por freio aos desmandos Estatais, quer na figura do rei, quer na figura da colônia, que em muito dificultavam a vida da população na sociedade. Primeiro se consagram os direitos civis que buscaram a descontinuidade do poder real para prender arbitrariamente, assim como aumentar impostos ao seu bel prazer “*id est*”. Logo em seguida, pleiteia-se a participação pública na gerência da máquina Estatal. São os direitos políticos, onde através do voto, o povo poderia ocupar cargos ou funções públicas e nelas permanecer, independente da vontade de quem estivesse no poder, pois foi o povo que o elegeu. Nesse sentido: “*Magna Charta Libertatum*”.

A **segunda dimensão** refere-se ao rol de direitos, cujo lema é a igualdade. Busca-se, diferente da dimensão anterior, uma maior prestação do Estado em áreas que possibilitariam a todos uma vida mais digna, sendo chamados de direitos positivos, onde se fortalece o conceito de Estado de Bem-estar Social; surgindo através de um conjunto de ações que se inicia com a revolução industrial e tem seu ápice pós primeira guerra mundial, como forma de amenizar as feridas deixadas por este primeiro cataclisma global. Neste momento, é pensada a proteção da coletividade como um todo em detrimento do indivíduo. **Sua classe associa-se aos direitos sociais, econômicos e culturais.** Podemos citar como exemplos: Direito a Educação, Direito ao Trabalho, Direito a Habitação e Previdência Social.

A **terceira dimensão** refere-se ao rol de direitos, cujo lema é a fraternidade. Nesta dimensão, a titularidade deixa de ser pensada no indivíduo ou na coletividade e foca-se nos grupos minoritários que merecem uma maior atenção por parte do poder público, sendo chamados de transindividuais, que poderiam ser difusos (onde não se consegue identificar ou quantificar seus titulares) ou coletivos (onde se consegue identificar tanto seus titulares, quanto a sua quantidade, uma vez que todos possuem um liame entre si), acentuando-se com o fim da segunda guerra mundial. **Sua classe associa-se aos direitos transindividuais (difusos e coletivos).** Como exemplo, teremos; Direito ao Meio Ambiente, Estatuto do Idoso, ECA, Direito do Consumidor, Direitos Econômicos.

Até a terceira dimensão, todos os doutrinadores são uníssomos e advogam a sua existência. Entretanto, a partir daqui, teremos diversas divergências doutrinárias, onde cada qual advoga sua tese. Continuarei utilizando: Bonavides (2017), Norberto Bobbio (2004) e Mazzuoli (2018), para poder definir mais duas dimensões: quarta e a quinta, que acho serem pertinentes e relevantes para o conhecimento. Para que sejam elencadas novas dimensões, faz-se necessários que em virtude de uma transcendência de um direito outrora conquistado, este desenvolva-se sob novo prisma, que outrora não lhe cabia a simples coadjuvância.

A **quarta dimensão** refere-se ao rol de direitos, cujo lema é a solidariedade. Defendemos a tese de que- tal classe de direitos advém com o fenômeno dos **direitos à informação**. Com isto, a partir da globalização das informações passamos a viver num mundo cosmopolita, ou seja, sem limites fronteiriços sendo a internet sua única fronteira! Com os avanços tecnológicos, surge uma nova pauta de reivindicações: Bioengenharia (manipulação e engenharia do código genético dos seres vivos e depois do homem) e aTecnologia (conexão, compartilhamento e transmissão de dados de uma forma geral, mas principalmente pela “W.W.W.”⁵⁸), além da Democracia, onde todos os seres humanos buscariam a solidariedade e ajuda mútua e recíproca.

A **quinta dimensão** refere-se ao rol de direitos, cujo lema é a esperança. Esperança de um presente e futuro melhor para tudo e todos. O que se pretende nesta dimensão, seria à convivência harmônica entre os países e seus habitantes, de forma interna e externa. Busca-se, através dos direitos internos (constituição) e externos (acordos, pactos e tratados multilaterais) consolidar um ambiente global de parcimônia e equidade, evitando-se quaisquer tipos de beligerâncias. **Sua classe associa-se aos direitos à paz**. Podemos apontar que os dois principais eventos que demandam esta classe de direitos são: 11 de setembro 2001 (ataque sofrido pelos EUA em dois pontos politicamente estratégicos: as torres gêmeas do complexo financeiro e turístico situado em Nova York chamado de “*World Trade Center*”¹⁷ e o ataque ao Departamento de Defesa dos EUA, situado no pentágono. Como consequência, os EUA

⁵⁸ “*World Wide Web*”, que significa: rede ou teia de alcance mundial.

sob a liderança de George Walker Bush lançam um massivo ataque ao Afeganistão, que juntamente á: Iraque, Irã e Coreia doNorte fariam parte do “eixo do mal”, que seriam países que dão abrigo e apoiam o terrorismo, além de produzirem armas de destruição em massa¹⁸) e a primavera árabe (protestos e revoltas ocorridas tanto no continente africano, quanto no oriente médio, onde a população destes países foram às ruas reivindicar melhores condições de vida ou "retirar seus líderes perpétuos"¹⁹. Tudo começa na Tunísia, onde um vendedor de frutas que teve suas mercadorias apreendidas, por recusar-se a pagar propinas aos policiais que lhe abordaram e por não ser recebido na sede do governo local da cidade de Sidi Bouzid, em um ato de desespero, ateia fogo ao próprio corpo. Com auxílio das redes e mídias sócias, este ato reverbera-se em protestos no: Egito, Líbia, Síria, Argélia, Bahrein, Iraque, Jordânia, Iêmen, Omã entre outros...).

Dentro destas perspectivas, poderíamos pensar algumas obras que mesmo fora da data aproximada de efetivação de tais direitos, servem de norte para refletirmos acerca de cada dimensão e de seus avanços ou retrocessos; tais como: na **primeira dimensão** poderíamos pensar no “contrato social” escrito por Jean J. Rousseau e publicado em 1726. Nesta obra, defende-se que os indivíduos livres e conscientes, em algum momento da história, sentem necessidade de reunirem-se coletivamente e, através de um pacto ou contrato formam a sociedade e, posteriormente, o Estado. Se nesta dimensão busca-se tolher os poderes demasiados do soberano/Estado, Rousseau nos propõe que a vontade da população em geral deverá dirigir as forças do Estado e não a vontade do soberano, pois o Estado foi constituído para a busca do bem comum, e não de interesses particulares e/ou mesquinhos. Ou seja, fora realizado um contrato associação e não de subserviência.

Na **segunda dimensão** poderíamos pensar no “manifesto comunista” escrito por Marx&Engels e publicado em 1848. Nesta obra, seus autores apresentam a sociedade dividida em duas classes sociais e, por isso antagônicas entre si: burguesia (detentores dos meios de produção) e proletariado (força de trabalho). Com este antagonismo, as classes menos favorecidas estão até os dias de hoje alijadas da sociedade por não possuírem o básico para se manter (ou um mínimo para existir), necessitando da intervenção do Estado com políticas de

inclusão e assistencialismo, visto que tais temas, por não trazerem lucros, não interessam a classe dominante.

Na **terceira dimensão** poderíamos pensar “a utopia” escrita por Thomas Morus e publicada em 1516. Nesta obra (2004), seu autor narra um país fictício onde o poder público é extremamente preocupado com seus súditos e com a administração do tempo disponível (se todos trabalham, é possível todos também descansarem pp. 59) e dos bens, que devem servir a população (pp.128). Toda e qualquer pessoa que mereça uma atenção diferenciada por parte de seus pares ou do Estado, deverá obtê-la independente de quem quer que seja, pois esta é uma virtude ensinada a ser aprendida (pp. 77).

Na **quarta dimensão** poderíamos pensar em “1984”, obra escrita por George Orwell e publicada em 1949. Nesta obra, pensamos o direito à informação como pilar de qualquer tipo de sociedade, direito este necessário para que a população possa opinar, escolher ou decidir livremente acerca de quaisquer acontecimentos do país; mas para que isso ocorra, precisamos de dados/informações verídicas, e não manipuladas.

Na **quinta dimensão** podemos indicar “a paz perpetua”, escrita por Immanuel Kant e publicada em 1795. Nesta obra, seu autor propõe que “um terceiro” alheio ao Estado, gerencie e guie os Países em busca de uma paz perpétua, sem quaisquer tipos de hostilidades ou beligerâncias entre os povos (pp. 17 – 18), para se conviver num mundo em harmonia.

Os direitos humanos e a crítica marxista

Seria possível, então, após tudo que fora discorrido, que este sujeito historicamente marcado seja apenas capaz de reproduzir o que está posto, ou poderia ele, ter um ponto de deriva, de resistir e tentar quebrar ou trincar “*os grilhões que o(lhes) aprisiona(m)*”⁵⁹. Neste ponto, podemos pensar a influência da teoria materialista histórica quanto a sua

⁵⁹ Neste ponto, penso a relação com a “alegoria da caverna”, de Platão.

explicação do que vem a ser Direitos Humanos: que sentidos, para Marx, serão mobilizados?

Para entendermos este prisma, primordial falarmos da obra “*A questão Judaica*”⁶⁰, publicada em 1843 por Marx, é necessário entendermos tanto o contexto sócio político, quanto histórico que permeia tal escrito. Heinrich Marx (pai de Marx), era advogado e judeu na Prússia, quando no início do século XIX houve a decretação pelo Estado de uma lei, que limitava a participação no serviço público de quaisquer etnias (inclusive as judaicas) que não fossem cristãs.

Por isso, batiza-se sob este novo credo (Karl Marx tinha aproximadamente 06 anos de idade), de forma a continuar trabalhando no serviço público e poder sustentar sua família. Tal decreto e as perseguições ao povo judeu pelas suas particularidades (as principais seriam: o resguardo do sábado, suas habilidades no comércio e a prática de empréstimo de dinheiro a juros⁶¹), influenciam diretamente Marx a escrever esta crítica ao trabalho de Bruno Bauer pela forma como fora retratado o problema da aquisição de direitos e a consequente participação dos judeus na vida pública dos Estados/Reinos partes da Alemanha.

Bruno Bauer acreditava que a “questão judaica” não passava de um evento meramente religioso, onde só se podia alcançar a emancipação política dos judeus, relegando o assunto ao mero “estado de consciência particular”, ou seja, bastariam que os judeus renunciassem seus credos para serem aceitos de braços abertos pelo Estado.

Marx, discordando veementemente deste posicionamento, entendeu que mesmo sendo um problema específico dos Judeus, dever-se-ia tecer uma análise materialista histórica da sociedade como um todo pois,

⁶⁰ Existem autores que buscam apresentar um Marx antisemita nesta obra, em virtude de uma visão equivocada do alcance materialista histórico da análise. Cito como exemplo:

<https://truthpostbrasil.wixsite.com/home/single-post/2017/07/07/karl-marx-o-judeu-que-odiava-seu-povo>. Acessado em 24/10/2022.

⁶¹ Para a igreja católica o empréstimo do dinheiro a juros constitui um ilícito às leis de Deus, capitulado no direito canônico, e chamado de crime de usura.

De modo algum bastava analisar as questões: quem deve emancipar? Quem deve ser emancipado? A crítica tinha uma terceira coisa a fazer. Ela devia perguntar: *de que tipo de emancipação se trata?* Quais são as condições que têm sua base na essência da emancipação exigida? Tão somente a crítica à *emancipação política* mesma poderia constituir a crítica definitiva à questão judaica e sua verdadeira dissolução na “*questão geral da época*”. (Marx, 2010a, pp. 36)

E essa análise nos propõe a refletir não só acerca do capitalismo, mas da sociedade burguesa como um todo, tendo como norte dois pontos centrais: o primeiro seria **a falta de laicização da Alemanha**

O Estado cristão só pode se relacionar com o judeu na qualidade de Estado cristão, isto é, privilegiando, ao permitir o isolamento do judeu em relação aos demais súditos, mas fazendo com que sinta a pressão das demais esferas isoladas, e permitindo que ele sinta tanto mais essa pressão pelo fato de se encontrar em oposição *religiosa* à religião dominante. Mas também o judeu só pode se relacionar com o Estado de modo judaico, ou seja, como um estrangeiro em relação ao Estado, ao contrapor à nacionalidade real sua nacionalidade quimérica, ao contrapor à lei real sua lei ilusória, ao crer que tem o direito de isolar-se da humanidade, ao não tomar parte no movimento histórico por princípio, ao aguardar um futuro que nada tem a ver como futuro geral do homem, ao considerar-se um membro do povo judeu e ter o povo judeu na conta de o povo escolhido. (Marx, 2010a, pp. 34)

E o segundo acerca da **crítica aos direitos humanos fundados na França** e que representam os direitos não do homem universal, mas do homem burguês egoísta, interessado em si próprio e defensor de seus próprios interesses.

O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente

comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um joguete na mão de poderes estranhos a ele. (Marx, 2010a, pp. 40).

Para Marx existe uma grande diferença entre uma mera emancipação política e a emancipação humana. A emancipação política seria a abdicação do credo original judeu e a aceitação de fé cristã unicamente para fins de aquisição dos direitos civis e políticos, dos direitos de participação nos cargos públicos do Estado e na feitura de leis...

O Estado cristão só pode se relacionar com o judeu na qualidade de Estado cristão, isto é, privilegiando, ao permitir o isolamento do judeu em relação aos demais súditos, mas fazendo com que sinta a pressão das demais esferas isoladas, e permitindo que ele sinta tanto mais essa pressão pelo fato de se encontrar em oposição *religiosa* à religião dominante. Mas também o judeu só pode se relacionar com o Estado de modo judaico, ou seja, como um estrangeiro em relação ao Estado, ao contrapor à nacionalidade real sua nacionalidade quimérica, ao contrapor à lei real sua lei ilusória [...]. (Marx, 2010a, pp. 34)

Diferente de Bruno Bauer que propõe a emancipação política através da dissolução das religiões, onde todos não seriam mais excluídos pela religião, mas poderiam ser cidadãos do Estado. Marx discorda e levanta a seguinte tese: a questão judaica deve ser pensada de acordo com cada país em que se encontra o judeu. Na Alemanha, onde não subsiste a laicização Estatal, esta questão é puramente teológica; nos EUA, é uma questão secular, pois a religião deixa de se comportar teologicamente para com a religião, relegando esta situação a sociedade civil, onde deveria permanecer.

Para nós, a religião não é mais a *razão*, mas apenas o *fenômeno* da limitação mundana. Em consequência, explicamos o envolvimento religioso dos cidadãos livres a partir do seu envolvimento secular. Não afirmamos que eles devam primeiro suprimir sua limitação religiosa para depois suprimir suas limitações seculares. Afirmamos, isto sim, que eles suprimem sua limitação religiosa no momento em que suprimem suas barreiras seculares. Não transformamos as questões mundanas em questões teológicas. Transformamos as questões teológicas em

questões mundanas. Tendo a história sido, por tempo suficiente, dissolvida em superstição, passamos agora a dissolver a superstição em história. (Marx, 2010a, pp. 38).

Daí por que este Estado político, mais evoluído e moderno que o Estado eclesiástico, seja o mediador entre o homem e sua liberdade, pois com a elevação política do homem poderíamos ter “todos os defeitos e vantagens de quaisquer elevações políticas” (2010a, pp.39), ou seja, se a burguesia não se consolidasse primeiro como revolucionária e depois como classe dominante e reivindicasse os direitos humanos, impondo o caráter censitário passivo e ativo para a elegibilidade dos cargos legislativos, seria expropriada das suas propriedades.

No entanto, a anulação política da propriedade privada não só não leva à anulação da propriedade privada, mas até mesmo a pressupõe. O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. . (Marx, 2010a, pp. 39-40).

E nesse Estado político, com suas contradições, contrapõe seus cidadãos, dividindo-os por estamentos, por classes, onde no antigo regime feudal preponderavam os privilégios de uma classe que tinha um ser imóvel chamado de Rei e, diante de uma nova classe que surgia nos burgos, daí o nome burguesia, reivindicava maior participação e, por essa via, alardeavam que existiam direitos naturais que deveriam ser adquiridos e respeitados por todos:

Os *droits de l'homme*, os direitos humanos, são diferenciados *como tais* dos *droits du citoyen*, dos direitos do cidadão. Quem é esse *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais ninguém menos que o *membro da sociedade burguesa*. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem”, pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*? A partir de que explicaremos esse fato? A partir da

relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política. Antes de tudo constatemos o fato de que os assim chamados *direitos humanos*, os *droits de l'homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do *membro da sociedade burguesa*, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade. (Marx., 2010a, pp. 48)

Entretanto, os documentos e as constituições americanas e francesas, de onde derivam: liberdade, igualdade e fraternidade não se propõe a gerar uma emancipação humana para à sociedade: ela gera um engodo, uma mentira, uma falsa ilusão de que a crença na universalidade e na emancipação política que a política dos Direitos Humanos trouxe será universal. Ledo engano: se podemos afirmar que tais direitos são históricos, é porque ao serem criados pela burguesia e os representarem, representam os avanços das necessidades desta casta em prol do capital.

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ente genérico, esses direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta. (Marx, 2010a, pp. 50)

Tais direitos criados pela burguesia, servem para garantir prerrogativas frente ao dismantelamento do Estado feudal. Cria-se o governo das leis (pensando constitucionalmente), em detrimento do governo dos homens (pensando nos reis).

A constituição do Estado político e a dissolução da sociedade burguesa nos indivíduos independentes – cuja relação é baseada no direito, assim como a relação do homem que vivia no estamento e na guilda era baseada no privilégio – se efetiva em um só e mesmo ato. O homem, na qualidade de membro da sociedade burguesa, o homem apolítico, necessariamente se apresenta então como o

homem *natural*. Os *droits de l'homme* se apresentam como *droits naturels*, pois a *atividade consciente* se concentra no *ato político*. O homem *egoísta* é o resultado *passivo*, que simplesmente *está dado*, da sociedade dissolvida, objeto da *certeza imediata*, portanto, objeto *natural*. . (Marx, 2010a, pp. 53)

Na obra “*A sagrada família*” (1845), Marx&Engels confirmam as suas teses da questão judaica, onde os direitos humanos, antes de serem um “elemento libertador do homem”, vem para legitimar a liberdade de propriedadee de lucro sem quaisquer pudores ou amarras.

É por isso que os direitos humanos conquistados contra o Estado, são uma farsa: ora, se este próprio órgão é o mantenedor das desigualdades; como alardear que todos são iguais, se apenas politicamente somos iguais e desigualmente somos diferentes no social?

Fato deveras enigmático é ver um povo que mal está começando a se libertar, a derrubar todas as barreiras que separam os diversos membros do povo, a fundar uma comunidade política, é ver esse povo proclamar solenemente a legitimidade do homem egoísta, separado do semelhante e da comunidade (*Déclaration* de 1791), e até repetir essa proclamação no momento em que a única coisa que pode salvar a nação é a entrega mais heroica possível, a qual, por isso mesmo, é exigida imperativamente, no momento em que se faz constar na ordem do dia o sacrifício de todos os interesses da sociedade burguesa e em que o egoísmo precisa ser punido como crime (*Déclaration des droits de l'homme* etc. de 1793). Esse fato se torna ainda mais enigmático quando vemos que a cidadania, a *comunidade política*, é rebaixada pelos emancipadores à condição de mero meio para a conservação desses assim chamados direitos humanos eque, portanto, o *citoyen* é declarado como serviçal do *homme* egoísta; quando vemos que a esfera em que o homem se comporta como ente comunitário é inferiorizada em relação àquela em que ele se comporta como ente parcial; quando vemos, por fim, que não o homem como *citoyen*, mas o homem como *bourgeois* é assumido como o homem *propriamente dito* e *verdadeiro*. (Marx, 2010a, pp. 50)

CONCLUSÃO

Conforme Marx, (2011a) o Estado, como mais uma das engrenagens aperfeiçoadas pelo atual modo de produção, tem o dever de amparar o capital para que este sugue, de forma ilimitada, toda e qualquer gota de sangue da força de trabalho (pp.399), utilizando-se de

todos os meios, inclusive os de violência legitimada (policiais, leis, tribunais ...) para elevar ao máximo o nível de exploração do trabalhador e maximizar sua própria acumulação (pp.989). Tudo isto vem sendo aperfeiçoado desde a queda do “*ancient régime*”, e sua passagem à forma mais breve possível (pp.998). Como comitê gestor da burguesia, competirá ao Estado moderno sua marca mais indelével junto ao MPC: o de fiador do capital, ajudando-o sempre que dele necessitar, independente de como isto afetará a sua dívida pública, onde o “*credito público* converte-se no *credo do capital*” (pp.1002 - 1003).

O que podemos observar, é que os principais documentos que tratam dos Direitos Humanos (as constituições americanas e francesas, de onde derivam: liberdade, igualdade e fraternidade), não se propõe a garantir à sociedade uma emancipação humana e universal: eles (os documentos) criam um falso credo na universalidade e na emancipação política que a política dos Direitos Humanos trouxe será universal. O que podemos concluir, é que se tais direitos são históricos, é porque ao serem criados pela burguesia e os representarem, representam os avanços das necessidades desta casta em prol não só do capital, mas de suas frações.

Onde o capital e sua classe ou sua fração detentora do poder, deverá subjugar e espoliar a classe oprimida, mantendo o antagonismo sob controle e monopolizando o controle da violência.

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel [e]. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado. (2019, pp. 252).

Outro ponto interessante, é que a gramática ocidentalizada, numa perspectiva histórica mostre somente fatos e valores do continente Europeu e Americano (do norte), relegando a segundo plano toda a

cultura e as tradições históricas da: Asiática, Africana, Oceania e América , visto que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida [grifos nossos] (Bakhtin, 2006, pp.88)

O objetivo deste trabalho foi de apresentar um outro material, que possa subsidiar as leituras de Marx e mostrar uma outra perspectiva, diferente da usual e hegemônica difundida pelo capital: olhar os Direitos Humanos não como uma benesse concedida a todos de forma indistinta, mas como mais uma forma de do capital e suas frações de classe, que legitimarem e naturalizarem a exploração do homem pelo próprio homem, sempre que assim que lhe convierem; pois dão de um lado, mas sua implementação, ninguém sabe quando chegará....

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

_____. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. Tradução de Michel Lahud et al. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBOSA, Walmir. **Estado e poder político em marx**. Disponível em: chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdmfmadadm/https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-2-estado_poderpolitico_marx.pdf. Acessado em: 01/02/2021

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2017.

CARNOY Martin. **Estado e Teoria Política**. PUC- Campinas: Papirus, 1988
COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, do Estado e da Propriedade Privada**. São Paulo: Boitempo, 2019.

Disponível em: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdm/adm/file:///F:/manifesto-comunista-EP.pdf. Acessado em 20/01/2021.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução: A doutrina do Marxismo sobre o Estado e as Tarefas do Proletariado na Revolução**. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=2324. Acessado em: 20/01/2021

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011a. Disponível em: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdm/adm/http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at_download/file. Acessado em 24 de dezembro de 2020.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011c. Disponível em: Chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdm/adm/https://edisciplinas

.usp.br/pl
uginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20%20O%201
8%20Brum
%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo
%29.pdf. Acessada em 01/02/2021.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: chrome-extension://oemmnacblldboiebfnladdacbdadm/http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf. Acessado em 20/01/2021.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: chrome-extension://oemmnacblldboiebfnladdacbdadm/file:///F:/manifesto-comunista-EP.pdf. Acessado em 20/01/2021.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Método, 2018.

ORLANDI, ENI P. *Educação em Direitos Humanos: um discurso*. In: DIAS, et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico- metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

PACHUKANIS, Evgeni Bronislávovich. **Teoria Geral do Direito e marxismo**. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Acadêmica, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Martim Claret, 2002.

HOBBS, Thomas. **O leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Martim Claret, 2002.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Editora Martim Claret, 2002.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte : DelRey, 2001.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos Direitos Humanos**. Editora Peirópolis, São Paulo: 2012.

Creches em penitenciárias brasileiras: um direito negado?

*Deliane Nascimento Teodoro*⁶²

RESUMO

Este estudo visa discutir sobre o direito de mulheres-mães que estão em privação de liberdade com seus filhos. Bem como também é proposto analisar demonstrações estatísticas sobre o número de creches em relação à quantidade de presídios e crianças atendidas. Justificando-se pela motivação de entender como funciona a educação através do ponto de vista carcerário e sua legislação, para a promoção do cumprimento mínimo dos direitos humanos. O trabalho deu-se por revisões bibliográficas, análises documentais e de gráficos. Concluiu-se que mediante os números e características gerais do sistema carcerário brasileiro o direito a creches nestes estabelecimentos vem sendo negligenciado, mesmo com o fato de diversas crianças residirem nestes espaços e a legislação vise, no papel, prezar pelos direitos das mesmas.

INTRODUÇÃO

Para a realização deste artigo foram desempenhados estudos bibliográficos com base no tema de estudo, análise documental da legislação que regulamenta as condições e acesso a creches, bem como algumas regulamentações específicas sobre creches em penitenciárias. Também foi realizada uma análise de gráficos redigidos por órgãos oficiais sobre a situação de mulheres, mães e crianças nas penitenciárias do país.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que durante o ano de 2020 e 2021 foi vivido um tempo de progressivo confinamento, devido à pandemia instaurada pelo corona vírus, com medidas restritivas que reconfiguraram o contato social e exigiram uma diminuição de contato

⁶² Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. delianenst@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180411022794090>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5134-1866>.

físico. Embora no Brasil as medidas restritivas não tenham ganhado aceitação por uma parcela dos indivíduos, a população carcerária como um todo viveu um momento de dupla pena, açoitados por uma pandemia e restritos de liberdade social.

Segundo o levantamento realizado pelo G1, a morte e contágios nos presídios brasileiros foi alarmante, ultrapassando 400 mortes entre detentos e funcionários, além de cerca de 70 mil contagiados. Estes números chamam atenção para a qualidade de vida desenvolvida dentro dos presídios levando em consideração que um vírus letal estava açoitando toda a população e os encarcerados mal possuíam direitos básicos de prevenção regulamentados pela Organização Mundial da Saúde – OMS, tais como: álcool 70%, máscaras, lavar as mãos e manter um distanciamento social.

A partir desta perspectiva iniciou-se o trabalho de entender a educação através do ponto de vista carcerário e sua legislação. A partir de um levantamento inicial observou-se que as pesquisas sobre educação no cárcere estão comumente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, enquanto pouquíssimos estudos analisam as crianças presentes nestes espaços, seu desenvolvimento educativo nestas instituições e a manutenção dos seus direitos enquanto cidadãos.

Diante do exposto, o presente trabalho visa discutir sobre o direito, negligenciado, de mulheres-mães que estão reclusas de liberdade com seus filhos, muitas vezes em condições insalubres. Tendo em vista que a legislação brasileira garante a elas o direito de acesso a espaços voltados à atenção para a infância dentro da penitenciária: as creches.

Como objetivos subsidiários, o estudo propõe analisar demonstrações estatísticas sobre o número de creches em relação à quantidade de presídios e crianças atendidas, de tal forma a apresentar também a importância de espaços adequados para o recebimento das crianças destas mães carcerárias.

Desde o ano de 2009 as creches nas penitenciárias femininas são direito das presidiárias de acordo com a Lei nº 11.942/09. As creches são um passo adiante para manutenção do vínculo materno de forma a perdurar a relação mãe e filho(a) até, no máximo, 6 anos e 11 meses, no entanto sua obrigatoriedade ainda não existe e o impasse entre os

benefícios e prejuízos de creches em presídios perduram entre estudiosos.

Segundo a constituição de 1988, em seu artigo 5, inciso L, "às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período da amamentação". Embora a constituição sobreponha-se à lei, ainda é direito da mãe carcerária o acesso à creche, porém é um direito que pode estar sendo negligenciado devido a cobertura constitucional.

O favorecimento das creches em presídios está vinculado à função educacional-afetiva, a relação dos adultos de referência para os bebês e as suas necessidades educacionais bem atendidas, ademais estes espaços são dever do Estado para com estas crianças que já nascem com o direito de liberdade negligenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No início do século XVIII ocorre a entrada das mulheres no mercado de trabalho, estas que sempre foram caracterizadas como as maiores cuidadoras de todos os tempos, no entanto surge a pergunta: ~~de~~ com quem ficariam os filhos destas mães?

Na mesma época, com a ascensão do sistema capitalista a família passa de sua condição de extensa para nuclear, enquanto possuía sua condição extensa e formada por avós, tias e outras mulheres, sempre que mães precisavam se ausentar alguma destas estavam incumbidas de cuidar das crianças. Na família nuclear formada por pai, mãe e filho(a) em que os pais estão trabalhando fora de casa, quem cuidaria dessa prole? Neste ponto surge a necessidade de locais de apoio para o cuidado destas crianças.

Diante da mudança da rotina e meios de produção, o trabalho feminino alterou as práticas dos cuidados infantis, logo então mulheres que não trabalhavam fora de casa começaram a vender sua força de trabalho para cuidar dos filhos de outras a baixo custo e não atrelam o assistencialismo destinado a essas crianças à práticas pedagógicas intencionais, como salienta Rizzo (2003 apud PASCHOAL e MACHADO, 2009 p.80) esses locais “eram organizados por mulheres da

comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas”.

Neste ponto é possível que se analise que o caráter assistencialista toma o início, preocupante, para os locais de acolhimento e atendimento às crianças que mais tarde tais locais seriam intitulados como as primeiras creches, visto início até a situação atual é claro o motivo pelo qual elas enfrentaram um grande desafio em alcançar a mudança e diferenciação entre um abrigo e instituição educacional.

Entende-se que a educação tem sua importância por ser um movimento que possibilita a existência em sociedade uma vez que, de acordo com Brandão (1981 p.7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar”, de tal forma a está presente desde o engatinhar ao ensino escolar.

A educação escolar foi e ainda é vista por muitos como um mecanismo de compensação, em que através deste torna-se possível proporcionar uma ascensão ao indivíduo que outrora fora rejeitado em outras esferas sociais como, por exemplo, a falta de acesso a moradia, alimentação, saneamento básico e, até mesmo, liberdade. Vale ressaltar que apenas a existência de uma sociedade letrada não garante o seu desenvolvimento ou retrocesso.

Desde 1961, a Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) assegura o direito à educação a todos os brasileiros e dever do estado juntamente com a família em proporcioná-la “de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (art. 3, II). Embora seja constitucionalmente proferido o acesso à educação, a realidade nos mostra outras perspectivas onde o cidadão brasileiro ainda luta por acesso e educação de qualidade.

A democratização do ensino toma proporções globais com o decorrer dos séculos rumo às concepções pós-modernas e junto a elas classes e seriações foram desenvolvidas das creches à pós-graduações. Além da divisão por etapas, a escola brasileira após passar por substanciais alterações, lentas e gradativas, porém resultantes em uma escola idealizada como laica, gratuita, autônoma e que enxerga as diferentes visões de mundo que ainda luta para se auto afirmar.

A educação brasileira sempre foi marcada, de tempos em tempos, por políticas públicas educacionais que aprofundam as desigualdades sociais, de modo que os mais ricos sempre possuíram privilégios significativos nestas construções desde a infância até a fase final da escolarização.

Enquanto ainda se discutia o que fazer com as crianças mais pobres do país e quais condições de salubridade poderiam mantê-las vivas durante o período em que seus responsáveis trabalhavam, a burguesia brasileira enriquecia-se de ideias estrangeiras para educar suas crianças e assim surgiram os primeiros Jardins de Infância do país, no início do século XX.

A sociedade capitalista impõe relações de poder que refletem em todos os âmbitos da vida humana, para os jardins de infância temos a ideia voltada a educação da elite e regida pelos interesses privados, ressaltando os novos termos pedagógicos a associação de novas teorias que visam atender a criança burguesa. Do outro lado da história encontram-se as creches e instituições assistencialistas que nem de longe vislumbram o futuro educativo, visto que esse tipo de assistência estava voltado ao cuidado com a saúde e higiene, alimentação, e ao controle e preservação da moral por meio da religião e da justiça. (KUHLMANN, 1998).

Com o passar do tempo as práticas pedagógicas foram sendo moldadas e entraram em um progresso contínuo, embora lento. Ainda assim, o Brasil conseguiu avançar significativamente na mudança de paradigma na construção de uma Educação Infantil mais ampla e abrangente.

O papel da Educação Infantil vem sendo reconfigurado com o passar dos anos, sua inclusão em documentos oficiais que a regulamentam como parte da Educação Básica (Lei das Diretrizes e Bases – LDB e Base Nacional Comum Curricular – BNCC) fizeram com que surgisse uma atenção a mais por parte de estudiosos e governantes para a sua execução de forma plena, embora ainda tenha-se um longo caminho a percorrer para que seja possibilitado um sistema atuante de educação na infância que preze pela qualidade, segurança e trate a criança como sujeito da aprendizagem.

Diversos são os desafios da implementação das creches brasileiras. Além dos estigmas que ainda julgam o espaço como um local de apenas

cuidado e higiene o problema supera as visões da população, pois mesmo sendo um direito da criança consolidado no artigo sétimo da Constituição Federal de 1988 não se consegue atingir a todos por falta de vagas, estruturas ou até mesmo profissionais da educação capacitados e atuantes nestes espaços.

A regulamentação dos direitos das crianças parece ser clara e incisiva em suas obrigações, os documentos regem o funcionamento de toda educação brasileira desde as creches, sendo estas uma luta também das mulheres-mães que buscaram o direito de acesso gratuito a estes espaços para que pudessem, principalmente, trabalhar.

De tal forma, faz-se necessário ressaltar que embora a creche auxilie no cumprimento dos afazeres sociais dos seus responsáveis, ela, acima de tudo, deve ser entendida em seu caráter educativo, uma possibilidade de divisão de responsabilidades não só no cuidado, mas também na educação da criança.

Segundo Haddad (1991), “a creche deveria ser reconhecida pelas mães e profissionais como uma instituição onde as famílias podem dividir a responsabilidade do cuidado e educação de seus filhos, como um espaço social apropriado às necessidades da criança.” Para corresponder às necessidades das crianças envolvidas nas creches é necessário, primeiramente, que se compreenda a finalidade da creche que deve ser o pelo desenvolvimento da criança em suas esferas intelectuais, cognitivas e sociais. Sendo assim, pode-se dizer que os dois alicerces da creche estão em espaço e profissionais adequados.

No espaço da creche o dever estar em pensar no que se conduz para a garantia dos 6 direitos da Educação Infantil segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que são eles Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Para que isso ocorra o Ministério da Educação - MEC disponibiliza um documento que rege os padrões de construção destas instituições que é intitulado de “Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” abordando desde as características técnicas e estéticas a contextualidades do ambiente.

Além dos espaços, a formação profissional para atuar na educação infantil também é uma discussão primordial em produções científicas e

legislações educacionais, diversas são suas incumbências sendo o seu papel maior agregar as práticas e propostas quando se constrói um espaço de atendimento especial às crianças.

Mediante as exigências para que se conceda uma Educação Infantil de forma efetiva para o desenvolvimento pleno da criança, faz-se necessário também o pensar práticas diferentes para ambientes diferentes. Não se faz educação da mesma forma em casa e na escola, por que se faria então em creches dentro e fora de penitenciárias?

É salutar observar que existe uma vastidão de problemas já enfrentados pelas creches públicas brasileiras em sua atuação em geral que permeiam desde o direito a vagas até a falta de profissionais e espaços oportunos para suas práticas. Sendo assim, o direito a estas em presídios enfrentam as mesmas problemáticas gerais, acrescentando as suas condições específicas somadas ao peso do cárcere.

A situação do sistema carcerário brasileiro sempre foi vinculada à superlotação e desrespeito aos direitos humanos. Segundo o levantamento mais recente realizado pelo G1, em seu monitor da violência realizado desde 2014, os números de pessoas privadas de liberdade em comparação à quantidade de vagas são desproporcionais, sendo que existem cerca de 682,1 mil presos para 440,5 mil vagas.

A mulher-mãe-carcerária leva o peso da pena tripla durante toda a sua trajetória na cadeia, uma vez que são separadas de seus filhos e os vínculos maternos, muitas vezes, são prejudicados e até mesmo rompidos, quanto àquelas que se tornam mães dentro das penitenciárias enfrentam a pena com o pesar da separação iminente.

Diversos direitos são elencados e negligenciados dentro de uma penitenciária, o problema do sistema punitivo prisional está embasado em autores famosos como Foucault (1975) que categoriza as penitenciárias como formas cruéis de poder, que de nada tem contribuído para a ressocialização do indivíduo.

As penitenciárias femininas carregam um peso diferente para o restante da sociedade, ser mulher e transgressora fornece a este indivíduo uma segregação dentro e fora do cárcere de formas mais abrangentes que para o homem. De tal forma é importante pontuar que as penitenciárias do Brasil com alas exclusivas para mulheres surgiram apenas em meados do século XX.

Embora o encarceramento de mulheres em salas, celas, alas e seções separadas dos homens fosse uma prática recorrente, até o ano de 1940 não havia qualquer diretriz legal que exigisse ou regulamentasse nem essa prática, nem uma instituição para tal fim específico. Assim, as mulheres presas eram separadas ou não dos homens de acordo com os desígnios das autoridades responsáveis no ato da prisão e de acordo com as condições físicas para tal (ARTUR, 2009, p. 1)

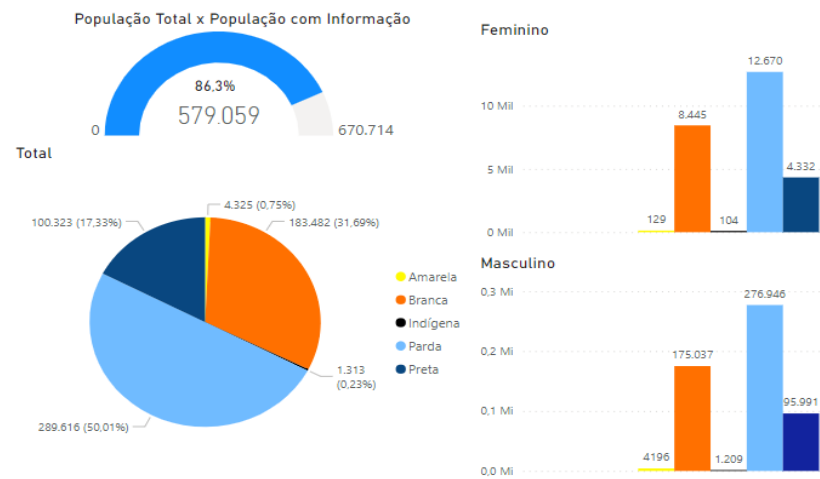
Levando em consideração que o sistema carcerário brasileiro surge por volta de 1850, observa-se que há quase 100 anos as especificidades de sexo não foram levadas em consideração para seu encarceramento. Neste ponto destaca-se que a primeira instituição de prisão feminina esteve localizada em São Paulo cujo nome era “Presidio de Mulheres”.

Os espaços ocupados por mulheres transgressoras eram comandados por comunidades católicas, regidas pela sua religiosidade com a finalidade de resgate dessas mulheres, partindo de perspectivas fundamentadas na ingenuidade feminina. Apenas em 1966 estes espaços iniciam o seu processo de autonomia administrativa (PINEL e RESES, p. 141, 2018)

Vale ressaltar que as mulheres sempre estiveram em menor número nestes quantitativos e suas penas sempre eram mais dolorosas socialmente, levando em consideração que eram vistas como transgressoras da “norma oficial” que indica que as mesmas deveriam estar resguardadas em seus afazeres domésticos. destacando que mesmo dentro desses paradigmas é possível enxergar a divisão de classes, hora que as mulheres pobres precisavam trabalhar fora de casa.

Segundo Fonseca (1997, p. 517 *apud* Almeida, 2000), a norma oficial ditava que a mulher deveria ser resguardada em casa, se ocupando dos afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua. Neste ponto é necessário observar a separação de classes existentes, visto que as mulheres que possuíam condições de serem as “donas do lar” eram burguesas, já que as pobres precisavam sair em busca de sustento junto aos seus companheiros, também pobres. Nesta perspectiva inicia-se a observação do cárcere feminino, composto, em sua maioria, por mulheres pobres, periféricas e pretas/pardas. Comumente tais mulheres estavam associadas ao tráfico de drogas em suas apreensões.

Imagem 1 – Cor da população carcerária em 2021



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, 2021.

Entendendo sobre qual mulher estamos falando, pode-se destacar que após a década de 1970 com o início da política massiva do combate às drogas, a população carcerária feminina da América Latina entra em colapso com seu aumento exponencial, principalmente no Brasil e este se torna o principal motivo do seu encarceramento.

Após mais de 50 anos de início do hiperencarceramento feminino, ainda hoje suas razões parecem as mesmas. De acordo com os dados mais recentes registrados no SISDEPEN, cerca de 73,82% da população carcerária feminina em 2021 estava associada ao tráfico de drogas.

Criminosas ou não, mulheres estão sempre atarefadas com os afazeres domésticos, trabalho e, principalmente, os filhos. Historicamente a sociedade propõe-se a assegurar que os descendentes estejam sempre vinculados à figura materna de qualquer forma e subtraem dos homens a necessidade de presença física ou afetiva.

Para a mulher, ser marginal nunca será uma arte, será sempre uma desonra. O próprio malandro vai recriminá-la por estar presa, largando os filhos a sua própria sorte. Ele, o homem, pode. Seja

malandro, operário, estudante, o homem sempre pode afastar-se dos filhos se assim o exigir sua ocupação. A mulher nunca. Essa exigência que conflitua todas as mulheres, atinge mais ainda aquelas que não podem orgulhar-se de seu meio de vida, mesmo que o façam para sustento dos filhos. (LEMGRUBER 1983, p.86)

Para tanto, a sociedade patriarcal propôs que o trabalho feminino sempre deveria estar atrelado à sua função social de cuidadora, sobrecarregando essas mulheres com suas inúmeras demandas. Porém quando as mesmas transgredam uma regra social e são encaminhadas as penitenciárias surge a pergunta: quem cuidará destas crianças?

Sob amparo legal esta dúvida pertence à Constituição Federal de 1988 que trata de garantir às mulheres o direito de amamentação de seus filhos até, ao menos, os 6 primeiros meses de vida. O ponto da questão é para onde essas crianças são encaminhadas após o período de aleitamento materno, levando em consideração principalmente as mulheres que não possuem rede de apoio ou pais presentes.

Depois do período de aleitamento em penitenciárias que não possuem disposições de espaços adequados para estas crianças e que a detenta não possui alguém em que possa passar a guarda provisória, o conselho tutelar da região toma as medidas cabíveis para a preservação dos direitos da criança perante a omissão do Poder Público.

Art. 4º A atuação do Conselho Tutelar volta-se à defesa dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, cabendo-lhe adotar as medidas necessárias à proteção integral de crianças e adolescentes, garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelas demais normas de proteção de Direitos Humanos, sempre que ameaçados ou violados:

I - Por ação ou omissão da sociedade ou do Poder Público (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990)

Sendo assim, deve-se considerar que as ações estabelecidas pelo conselho tutelar seguem a prerrogativa do que está estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, documento significativo quando se fala em defesa dos direitos humanos para as crianças no Brasil.

O ECA foi instituído em 1990 (Lei 8.069/90) e dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1º), sendo esta uma lei que sobre diversas alterações desde o momento da sua consolidação para

que sua cobertura seja garantida de forma integral a todos os envolvidos, apesar disso muitas alterações ainda parecem estar por fazer.

No período de sua consolidação, a história da criança no Brasil parece ter recebido grande destaque, por estar pertencendo agora a um estatuto que as coloca como cidadãos de direito que, em lei, teriam proteção, educação e assistência asseguradas. Entre a sequência de regulamentações propostas pelo estatuto, no seu artigo 54º inciso IV é intitulado como dever do Estado garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

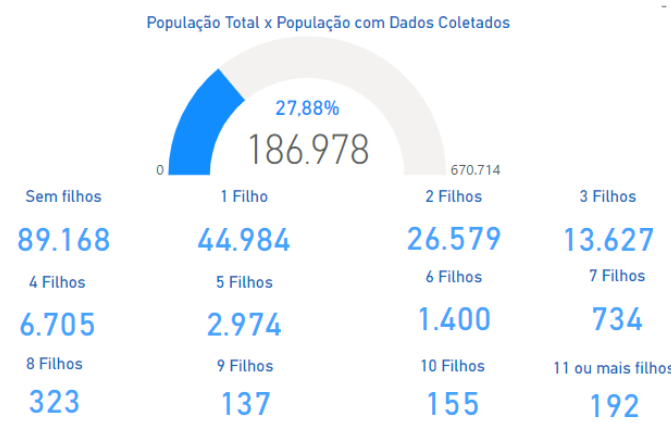
Embora este direito claro das crianças não surja com a obrigatoriedade dos responsáveis em matriculá-las, há a iminência de se ter espaço, atendimento e vagas para todos aqueles que quiserem/precisarem. Juntamente com a garantia do acesso geral, a Lei nº 11.942/09 reafirma este direito em espaços penitenciários.

Posto isto, mesmo mediante dever do estado comumente faz-se necessário recorrer a outros meios para que se consiga vaga em creches, como conselho tutelar, de tal forma este direito já vem sendo negligenciado para as crianças de forma ampla. Em particular, as penitenciárias além de não possuírem espaços adequados, tão pouco se tem uma visão real sobre estas crianças, visto que os dados que possuem de acordo com o último levantamento realizado em 2021 sobre a população com ou sem filho não passa de 30% da realidade, conforme o que se mostrará a seguir.

Ademais, mesmo com pouquíssimos dados coletados, ainda assim sabe-se que mais de 50% de mulheres encarceradas possuem filhos, resta saber os dados reais dos filhos que as acompanham durante o cumprimento de sua pena atrás das grades.

Apesar da promulgação da lei em 2009, que estabeleceu os direitos das crianças que estão com suas mães atrás das grades e visava garantir condições mínimas para o seu desenvolvimento, a realidade em 2022 apresenta uma situação contrária. Os números indicam a negação desses direitos na prática.

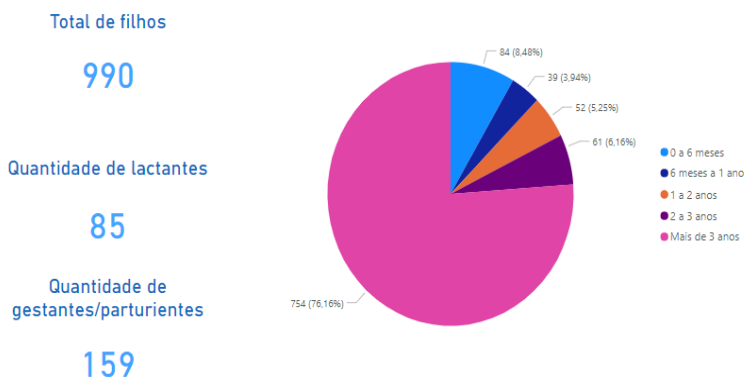
Imagem 2 - Pessoas privadas de liberdade com ou sem filhos



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, 2021.

De acordo com o último levantamento de dados cadastrado no Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, em 2021, a população carcerária feminina estava em 30.625 mulheres, sendo contabilizados 990 filhos nos estabelecimentos prisionais brasileiros.

Imagem 3 – Faixa etária dos filhos que estão nos estabelecimentos



Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, 2021.

Do total de filhos de mulheres carcerárias, que estão nos estabelecimentos penitenciários descritos nesses dados, aproximadamente 24% encontra-se na idade de 0 a 3 anos, comumente a fase em que estas crianças poderiam estar em creches em um cenário fora das grades. Enquanto a maioria está na faixa acima de 3 anos deveria, obrigatoriamente, estar matriculada em instituições de ensino de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases de 1996.

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 (dezessete) 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. (BRASIL, 1996)

Diante do exposto vale repensar a imensidão de direitos que vêm sendo negligenciados para estas crianças, não só com as particularidades do cárcere, mas de uma forma geral elas não se encontram como sujeito de direitos, atuantes na sociedade, visto que são muitas vezes esquecidas já no primor do direito: a garantia em lei.

De acordo com dados do SISDEPEN de 2021, a capacidade de atendimento em creches penitenciárias em todo país é de 168 crianças, número este que não corresponde nem a 1/3 do total de crianças dentro destes estabelecimentos. Supondo que 168 crianças sejam efetivamente atendidas e o número total considerado nos dados sejam as 990, como funciona o atendimento às demais 822 crianças?

Imagem 4 – Espaços de atendimentos materno em penitenciárias

Creche	Berçário ou Centro de Referência Materno-Infantil	Capacidade de Bebês no Berçário ou Centro
10	49	494
Capacidade de Crianças na Creche	Equipe própria de Cuidadores/as	Dormitório ou Cella adequada para Gestantes
168	(Em branco)	59

Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN, 2021.

Embora ainda existam penitenciárias sem os estabelecimentos adequados para os cuidados infantis, as que possuem estão centralizadas na região Sudeste do país, sendo que das 10 existentes 6 estão localizadas em São Paulo onde das quais possuem capacidade para atender 112 crianças, sendo assim possuem 67% da capacidade total do país de atendimento em creches penitenciárias.

Além dos espaços destinados a creches é possível notar, de acordo com os dados, outros ambientes que visam atender este público infantil e estão elencados em unidades de berçário ou centro de referência materno infantil, estes com maior capacidade de atendimento, porém mesmo que se some a quantidade total de capacidade entre estes espaços o número ainda está consideravelmente abaixo que a realidade de crianças que deveriam ser atendidas.

É imprescindível chamar atenção para os dados que estão em branco nesta pesquisa, visto que não se sabe se existe ou não equipe própria de cuidadores/as quicá a plataforma cita uma lacuna especial para educadores ou que fale exclusivamente das práticas educacionais dentro das penitenciárias.

Bem como, vale ressaltar que estes dados pouco refletem a realidade já que entre todas as penitenciárias listadas faltam diversos dados, visto que nenhuma declarou equipes próprias para cuidadores, 4 estados estão com todos os dados em branco e 22 estados e Distrito Federal com dados faltando. Do total de dados existentes, o ponto que

mais chama atenção é a concentração de creches em apenas um estado do país (São Paulo) e mesmo assim eles não possuem dados sobre cuidadores ou dados específicos sobre educação.

Sendo assim, é possível considerar que mediante a restrição de liberdade destas crianças, inadequação de espaços, carência de socialização e descumprimento de diversos outros direitos básicos garantidos em lei, a pena que anteriormente estava resguardada à mãe está sendo estendida para seus filhos indo contra mais um princípio que discute sobre a intranscendência da pena no art. 5º inciso XLV da Constituição Federal de 1988. “**XLV** - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido.” (BRASIL, 1988)

Posto isto, vale questionar se o mantimento de crianças em penitenciárias sem as condições adequadas diz respeito apenas sobre a negligência o Estado para com estas crianças ou também são geradas formas de controle social para que a mulher se considere protagonista do sofrimento de seus filhos, além de estar mais propensa ao adestramento imposto nesses ambientes de repressão.

Para tanto, o ECA registra a garantia dos direitos das crianças por parte do Estado, família e sociedade. Dentre os direitos listados pelo estatuto encontram-se os de à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, à proteção contra qualquer forma de violência, entre outros. Posto isto, vale a reflexão se tais direitos deveriam estar subordinados aos padrões da segurança pública incitados pelas mulheres-mães-encarceradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito das creches existe não somente para as mulheres-mães, mas também para o desenvolvimento educacional da criança, não se pode restringir o direito a condições dignas do mantimento de saúde, liberdade e educação de um ser como se tratasse de uma extensão de direitos de outrem. Sendo assim, vale a ressalva de que garantir direitos a crianças que estão encarceradas com suas progenitoras não diminui suas

penas, isso pouco ou nada tem a ver com a transgressão da mãe e sim sobre a garantia de direitos humanos na infância.

Embora a Lei nº 11.942/09 possibilite as mães encarceradas o direito ao atendimento de seus filhos em creches nas penitenciárias, ela não estabelece parâmetros condizentes para este atendimento, visto que existe o direito, mas não se sabe como fazer, onde fazer e muito menos o porquê fazer. Crianças incluídas no sistema penitenciário brasileiro não são uma novidade ou surgem mediante a promulgação da lei em 2009, elas sempre existiram e foram invisibilizadas legalmente. A pergunta que deveria ser feita é: por que, até então, não se pensou com quais práticas educacionais essas crianças poderiam ser abordadas? Qual o espaço possível dentro do cárcere?

Enxergar possibilidades e impossibilidades do sistema não altera a realidade imposta, enquanto ainda se discute se é válido ou não existem crianças que continuam crescendo sem espaços direcionados a suas necessidades, alimentação e manutenção da saúde de forma adequada por negligência do Estado.

Após 13 anos da promulgação da lei o estatuto responsável pelos direitos da criança ainda não se alterou, muito menos existiu mobilização do Estado para a garantia destes direitos que não são apenas da mulher/mãe/carcerária, mas também da criança que ainda não explorou o mundo além das quatro paredes da cela.

Para tanto, este artigo não é suficiente para discutir também o funcionamento das instituições ativas, sendo fundamental a continuidade da pesquisa nesta área, visto que aqui foi restringida à análise de dados quantitativos que buscam responder à prerrogativa da existência mediante o cumprimento da lei.

Tais dados, no entanto, não são suficientes para que se possa entender qual prática é efetivamente válida em creches que funcionam nas penitenciárias, visto que não se fala em Pedagogia Carcerária que discuta práticas pedagógicas possíveis em ambientes restritos de liberdade ou tão pouco existe algum aparato legal que possibilite o entendimento de como, minimamente, estes estabelecimentos deveriam funcionar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Mulheres que matam**: universo imaginário do crime no feminino. 2000. 266f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Curso de Doutorado em Sociologia, Fortaleza (CE), 2000.

ARTHUR, Ângela. **“Presídio de Mulheres”**: as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, 1950 - 1930. Fortaleza, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** .19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.942**, de 28 de maio de 2009. Lei de Execução Penal (LEP).

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Infopen Mulheres. 2. ed. Brasília, 2017, p. 15. Disponível em: http://Depen.gov.br/DEPEN/Depen/sisDepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18. Acesso em: 21 agosto 2022.

FOUCAULT, Michel . **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2009 p. 78-95.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

SILVA, Camila Rodrigues da *et al.* **População carcerária diminui, mas Brasil ainda registra superlotação nos presídios em meio à pandemia**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/populacao-carceraria-diminui-mas-brasil-ainda-registra-superlotacao-nos-presidios-em-meio-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

STELLA, Claudia *et al.* Creches em presídios: limites e possibilidades. **Projetos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-53, fev. 2010.

Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/14570>.

Acesso em: 21 de agosto de 2022.

Justiça Social: impacto da reforma trabalhista nas garantias dos Direitos Humanos

*Antônio Nascimento da Silva*⁶³

RESUMO

A justiça social, um conceito pelo qual se tem lutado incansavelmente ao longo dos séculos, simboliza o desejo de equidade e o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais. Engloba a luta coletiva, o satisfatório, a dor e até as revoluções que moldaram as sociedades ao longo da história. Além disso, a justiça social constitui a responsabilidade fundamental do Estado de assegurar o bem-estar dos seus cidadãos. No contexto da reforma trabalhista, que é consequência das políticas neoliberais, é fundamental uma análise mais atenta, pois revela uma tendência preocupante. Esta reforma representa uma mudança na trajetória do progresso social, sugerindo uma regressão nos direitos duramente conquistados e pelos quais os indivíduos lutaram. Consequentemente, os indivíduos são muitas vezes forçados a renunciar aos seus merecidos direitos devido às necessidades econômicas. O trabalho tem pressuposto qualitativo e orientação analítico-descritiva, dos impactos da reforma trabalhista nas garantias dos direitos humanos, com fundamentação bibliográfica para um possível elo de retrocessos ou avanços. Questiona-se, assim, a referida reforma, acompanhando os impactos jurídicos, econômicos e sociais que trouxeram à realidade atual. Como considerações conclusivas tem-se a necessidade de incentivar a busca pela manutenção dos direitos já conquistados.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da reforma trabalhista e seus impactos possui grande relevância. As alterações na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) atingem de modo particular a construção já solidificada dos

⁶³ Graduação em artes cênicas (licenciatura); Graduação em Direito. Mestrando em Educação (UFAL)

direitos sociais garantidos constitucionalmente, e seus princípios basilares de segurança básica.

Estudar o conceito de justiça social, e os impactos da reforma aprofunda a compreensão das novas estruturas sociais. Imprimir um paralelo entre o que já conhecemos e almejamos manter enquanto direito, e o que se propõe, tentando entender suas divergências e possíveis acertos.

Provocar o estudo da implicação da reforma trabalhista e seu possível impacto nos direitos humanos, relativiza o conhecimento que até então possuímos acerca do coletivo e do individual no campo das políticas sociais e dos direitos conquistados. Este trabalho intenta promover o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à cidadania, direitos, política e satisfação social, que está atrelado à ideia de oportunidades iguais.

Vivemos tempos políticos turbulentos, e uma parcela da sociedade enxerga numa proposta neoliberal a salvação para a crise político e socioeconômico. A discussão dessas propostas embasada nas reformas é ponto crucial para se perceber se a sociedade está indo no caminho certo, ou apenas estão tateando sem enxergar o grande abismo que se vislumbra.

Questões relativas à demanda social, no quesito desigualdades e sua crescente institucionalização com as reformas governamentais, de modo específico à reforma trabalhista é uma agressão ao cidadão. A grande discussão aqui pretendida se dá nas implicações que, a referida reforma reproduz as desigualdades existentes, dirimindo assim o contexto de justiça social.

Existe o risco que as alterações nas regras da CLT, possam diminuir o contexto de justiça social. Na verdade, a possibilidade de reduzir poder normativo alarga as possibilidades de abusos de poder, além de infringir os direitos humanos. É importante considerar cuidadosamente as consequências potenciais de qualquer política proposta antes de implementá-la, a fim de garantir que não exacerba o problema em questão.

Segundo Sheila de Souza Backx (2008), em sua instigante análise sobre justiça social, enfatiza que nossa história é marcada pela exploração de uma classe por outra. Esta exploração resulta dos interesses

contraditórios de cada cidadão, que muitas vezes os cegam para as necessidades prementes dos outros. É imperativo que qualquer iniciativa de reforma laboral dê prioridade aos direitos já consagrados, e tenha como objetivo criar uma sociedade justa e equitativa para todos.

Para alcançar a justiça social, precisamos nos engajar no discurso visionário e na ação política (Souza Back, 2008). No discurso visionário, podemos perceber além das limitações sociais. Na ação política, promovemos mudanças significativas que assegurarão uma proximidade de um mundo melhor.

O primeiro prisma, refere-se aos passos tangíveis dados pelos indivíduos e pelas comunidades para provocar uma mudança significativa. Esta ação pode assumir várias formas, como defender direitos justos, melhores condições de trabalho e igualdade de oportunidades, a sociedade pode aproximar-se mais da justiça social.

Este envolvimento proativo na esfera política permite o desmantelamento de sistemas injustos e o estabelecimento de uma sociedade mais justa.

O segundo prisma destacado por Souza Backx refere-se ao poder das ideias, do discurso e do diálogo na formação de normas e valores sociais. Ao envolvermo-nos em conversas ponderadas e construtivas, podemos desafiar os paradigmas existentes e promover a inclusão, a empatia e a compreensão. O discurso visionário tem o potencial de obter a ação coletiva e inspirar os indivíduos a trabalharem em prol do bem-estar de todos.

O conceito de justiça, abordado neste artigo, assume uma interpretação distinta, que enfatiza o bem-estar social inerente, e que deve ser alcançado em benefício de todos os indivíduos. Num contexto mais amplo, Agnes Heller (1998) define a justiça social como uma responsabilidade coletiva, destacando os valores utilitaristas que lhe estão subjacentes. Além disso, também pode ser percebido através da lente dos determinantes quantitativos⁶⁴ da justiça social.

⁶⁴ Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular, os princípios da justiça são o resultado de um acordo ou negociação equitativa (Rawls, 1993, p. 34).

A noção de bem-estar social e o reconhecimento dos direitos dos indivíduos têm um papel fundamental neste entendimento. Esta perspectiva de justiça tem grande significado na definição de uma abordagem formal e estrutural, para responder às necessidades e desigualdades sociais, em ações voltadas para a resolução desse problema.

Para compreender o impacto nefasto que a reforma trabalhista infligiu ao cidadão, torna-se imperativo mergulhar na jornada que nossa sociedade percorreu para garantir os direitos próprios que essa reforma agora suprime. Ao analisarmos a intrincada relação entre os direitos humanos e a reforma trabalhista, deparamo-nos com a realidade crua da agressão que o neoliberalismo desencadeia, em detrimento de uma economia liberal.

Nesse contexto, é fundamental destacar a clara distinção entre justiça social e justiça distributiva⁶⁵. Enquanto a justiça distributiva diz respeito à alocação justa de recursos, a justiça social abrange uma perspectiva muito mais ampla, que engloba a busca do bem comum.

A proposta da reforma trabalhista era reduzir a burocracia, e, conseqüentemente, aumentar a oferta de emprego. Passados quase cinco anos, percebe-se que o índice de desemprego ainda é alto, e o que a reforma trouxe, na verdade, foi uma redução de ações judiciais cobrando direitos trabalhistas.

Este artigo afirma que as políticas que centram apenas ganhos econômicos para o país, conduzem frequentemente a um agravamento das desigualdades existentes, especialmente entre as classes sociais. Esta é uma preocupação que não pode ser ignorada. A reforma trabalhista em particular ampliou a desigualdade social, em proporcionar benefícios às

⁶⁵ A justiça distributiva é a justiça que se exerce nas distribuições de honras, dinheiro e de tudo aquilo que pode ser repartido entre os membros do regime. Na distribuição, considera-se portanto, uma qualidade pessoal do destinatário do bem ou encargo, apreciável segundo o regime adotado pela comunidade. A justiça distributiva rege-se por uma igualdade proporcional. (BARZOTTO, 2003, p. 21)
A justiça social consiste na observância de todo direito tendo o bem social comum por objeto e a sociedade civil como sujeito ou como termo. Todos os membros da sociedade civil devem colaborar na obtenção do bem comum e todos devem participar do bem comum. (BARZOTTO, 2003, p. 26)

empresas, muitas vezes à custa da exploração dos trabalhadores e da violação dos seus direitos. É fundamental, portanto, reconhecer os efeitos negativos dessas reformas e lutar por uma sociedade mais justa, onde todos tenham oportunidades iguais de prosperar.

JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

Os numerosos atos de crueldade, incluindo a escravidão e a desigualdade generalizada que isolam as sociedades de todo o mundo ao longo da história, tornou-se evidente a necessidade urgente de regulamentar os direitos iguais. Para abordar esta questão premente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi proclamada internacionalmente em 1948.

Este documento histórico apresenta um quadro abrangente para salvaguardar a garantia e o bem-estar de cada indivíduo, assegurando que este deixa de estar sujeito às práticas opressivas e discriminatórias. Ao estabelecer um conjunto de princípios e normas fundamentais, a promulgação da Declaração Universal funciona como um mecanismo poderoso, garantindo que os indivíduos sejam respeitados e defendidos universalmente.

O conceito de direitos humanos assenta nos valores fundamentais da igualdade e da dignidade, consagrados de modo universal e normatizado na constituição. Estes princípios são a pedra angular do exercício do poder, seja no setor legislativo, executivo ou privado.

É imperativo que estes princípios (Igualdade e dignidade), orientem a criação de leis, reformas administrativas, planos de governo e condições de trabalho. Ao defender e seguir estes princípios, podemos garantir que as normas e fundamentos da dignidade permaneçam para todos os indivíduos. Estes direitos devem estar na vanguarda dos nossos esforços profissionais, uma vez que proporcionaram a maior segurança para o bem-estar e a igualdade de todas as pessoas.

O conceito de justiça social é inferido pela primeira vez em 1840, quando Luigi Taparelli centrava-se no estabelecimento de direitos iguais para todos os indivíduos por meio de uma prática orientada por princípios divinos. No entanto, à medida que a sociedade evoluiu e as relações contratuais se desenvolveram, o conceito de justiça social

expandiu-se para abranger novos horizontes. Atualmente, é amplamente concebido como a obrigação moral da sociedade de tratar todos os indivíduos com igualdade, garantindo justiça e oportunidades para todos.

A Constituição Brasileira de 1988 consagrou uma série de direitos fundamentais, concretizados gradativamente. As políticas públicas levam a essa concretização, porém, é fundamental que o governo reconheça que toda sua função é voltada para o povo.

O respeito ao cidadão, baseado nos princípios da universalidade, indivisibilidade, igualdade, não discriminação e dignidade da pessoa humana acaba impondo aos países a necessidade de efetivação normativa. Essas normas devem assegurar ao indivíduo garantias fundamentais. No âmbito das legislações, os direitos humanos começaram a ser ventilados em 1689 com a Declaração de Direitos, na Inglaterra, que limitava o poder da monarquia.

Países como a França, com a revolução francesa e os Estados Unidos, com a revolução americana emitiram suas preocupações e lançaram a carta dos direitos. Porém, a consolidação desses direitos, só surge como parâmetro para todas as nações após a Segunda Guerra Mundial, em 1948 com o título de Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os referidos direitos, tal como definidos por Louis Henkin (1993, p.36), são um termo amplamente utilizado, mas não definitivamente categorizado. Engloba as reivindicações morais e políticas que se acredita que cada indivíduo possui ou deveria possuir contra a sua sociedade, ou governo. Estas reivindicações são inerentes e não apenas como atos de boa vontade, favor ou benevolência.

Com base na normatização universal, é alcançado um marco significativo que define um cenário para que todos os países signatários deem prioridade ao bem-estar social, e garanta o respeito ao cidadão e suas condições mínimas de vida. Consequentemente, torna-se imperativo que os países evitem desrespeitar estes preceitos fundamentais, mesmo quando confrontados com justificativas simplistas alimentadas por ideologias políticas divergentes. Ao fazê-lo, demonstra um compromisso e uma compreensão da importância intrínseca dos direitos já conquistados. Ao alinharem-se com esta norma universal, os governos

não devem negligenciar os princípios nela contidos, pois acabam proporcionando um retrocesso social.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 23 expõe diretrizes acerca dos direitos ao trabalho, essas considerações constituem garantia que não deve ser suprimida, conforme segue:

Art.23

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

As normas que garantem condições dignas do direito ao trabalho, são garantias históricas, não devem ser banidas. Há grande risco de retrocesso nos direitos conquistados, como no desenvolvimento social, tendo em vista que, quando diminui as condições econômicas aumenta as desigualdades.

Acompanhado do direito ao trabalho, justapõe-se o direito a um salário digno, igualmente importante para garantir um tratamento justo e equitativo dos trabalhadores. Estes pontos cruciais, tal como sublinhados no artigo 23.º DUDH, constituem a base a partir da qual emana o respeito à dignidade do ser humano. É dessa base que derivam os princípios de justiça social, assegurando que nenhuma nação jamais deveria pensar em reduzir tais garantias.

Com o direito do trabalho em vigor, é essencial reconhecer a importância de proporcionar não só oportunidades de emprego. Ainda assim, promover uma garantia justa e um ambiente profissional em que os trabalhadores são reconhecidos, valorizados e recompensados de acordo com suas competências e contribuições.

Na sequência o artigo 24 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, amplia as garantias, quando atrela o direito ao lazer e repouso ao trabalho digno, conforme segue:

Artigo 24

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Em meio as garantias já conquistadas, entra em cena a justiça social que, solidifica uma consciência por meio da qual, cada indivíduo possui direitos iguais, e merecem oportunidades e condições para uma vida digna.

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático (Piovesan, 2013), introduzindo também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira.

A constituição do Brasil de 1988 marca um ponto de viragem significativo no reconhecimento e proteção dos direitos humanos no país (Piovesan, 2013, p. 84), é o documento mais abrangente e detalhado já adotado no Brasil. Com suas disposições explícitas e ampla cobertura, a constituição solidifica a importância dos direitos humanos na governança do país. Ela simboliza um compromisso com a defesa dos direitos fundamentais e da autoridade de todos os indivíduos na sociedade brasileira.

A constituição serve como uma ferramenta poderosa para promover a igualdade, a justiça e o bem-estar dos seus cidadãos. Ela estabelece a base para uma sociedade justa e inclusiva, onde os direitos de cada pessoa são respeitados e salvaguardados. Através da sua criação, a Constituição de 1988 elevou os direitos humanos a uma proeminência extraordinária, moldando o panorama jurídico do Brasil e estabelecendo um elevado padrão de proteção.

Os direitos humanos e a justiça social estão profundamente interligados, e a garantia da efetivação desses direitos, é o motivo dessa interconexão. O conceito desta ligação tem sido explorado ao longo da história, com o próprio Aristóteles a estabelecer um paralelo entre justiça e direitos. Esta noção continua a ser relevante atualmente, uma vez que enfatiza a importância de salvaguardar os direitos humanos para promover a justiça social, pois é essencial na nossa busca por uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, Flávia Piovesan assevera que os desrespeitos aos direitos já consagrados, é uma agressão a todas as nações, por isso, impõe-se uma responsabilização internacional, conforme segue:

O reconhecimento de que os seres humanos têm direitos sob o plano internacional implica a noção de que a negação desses mesmos direitos impõe, como resposta, a responsabilização internacional do Estado violador. Isto é, emerge a necessidade de delinear limites à noção tradicional de soberania estatal, introduzindo formas de responsabilização do Estado na arena internacional, quando as instituições nacionais se mostram omissas ou falhas na tarefa de proteger os direitos humanos internacionalmente assegurados. Verificar-se-á como, na ordem contemporânea, se reforça, cada vez mais, esse complexo sistema de “concorrência institucional”, pelo qual a ausência ou insuficiência de respostas às violações de direitos humanos, no âmbito nacional, justifica o controle, a vigilância e o monitoramento desses direitos pela comunidade internacional. (PIOVESAN, 2013, p. 67)

Restam claro, os Direitos Humanos, tornou-se fundamental por meio de normas constitucionais, possuem princípios que os regem de modo universal, conjugando todos os países na responsabilidade de tratar com dignidade seus cidadãos. Porém, os fatos narram de forma diferente, tendo em vista o vasto descumprimento com regras fundamentais, reduzindo a justiça social.

Conforme a perspectiva filosófica de Aristóteles (1998) a justiça pode ser classificada em duas categorias distintas: absoluta e particular. Esclarece que a justiça absoluta gira em torno do caráter e da bússola moral de um indivíduo. É essencialmente uma virtude que motiva uma pessoa a escolher consistentemente o que é correto e justo. Esta noção implica que um indivíduo possua um forte sentido de justiça inclinar-se-á naturalmente para tomar decisões moralmente corretas, independentemente das circunstâncias em causa. Por outro lado, também examina o conceito de justiça particular, intrinsecamente ligado à ideia de igualdade e equidade nas interações com os outros. Enfatiza a importância de agir adequadamente em relação aos outros, assegurando que cada um receba o que lhe é devido.

A ética aristotélica é confundida com a felicidade, pois considera que devemos agir com virtude, em escala humana, respeitando a todos e

prudentemente assumindo o que é permitido a cada um fazer. Em Aristóteles justiça e ética são similares, ou consequências, uma depende da outra. Uma sociedade justa, é consequência de cidadãos éticos, que não prezam apenas pelo próprio bem, mas, pela felicidade de todos.

Karl Marx traz uma contribuição plural, apesar de ser hoje uma figura controversa no cenário político atual, não se pode negar a tamanha contribuição para a compreensão política, econômica e social. A ideia de justiça em Marx é interessante. Ele analisa os motivos da existência do termo, e acredita que só existe porque há um antagonismo de classe, e como é empregada ainda é pressuposto burguês.

Karl Marx, teve um impacto significativo com as suas ideias intemporais. Neste artigo, as suas ideias ressoam ainda mais fortemente no contexto político. Marx acreditava que a noção de igualdade de direitos, embora seja um conceito notável, é limitada pela influência da burguesia. Segundo ele, esse sistema permite que aqueles considerados superiores determinem sua própria carga de trabalho, criando uma distribuição desigual de esforços e ganhos. Os seus pensamentos sobre o assunto são estimulantes e continuam a ser relevantes na busca contínua de uma verdadeira igualdade.

A crítica de Karl Marx à sociedade é um aspecto fulcral que ilumina a análise do contexto de desigualdades sociais. Segundo Marx, os indivíduos não têm liberdade de escolha, e sua classe social é determinada pela capacidade de consumo, pela família em que nascem e pela profissão que exercem. Este conceito resume a disparidade prevalente, em que as classes mais empobrecidas trabalham arduamente, gerando riqueza que beneficia predominantemente as minorias burguesas. A análise que Marx faz da sociedade permite, por conseguinte, esclarecer a intrincada dinâmica que rege as estruturas sociais e as consequências que estas acarretam para os indivíduos.

Está exposta nas ideias de Marx, a crise de garantias. Os direitos humanos sendo desrespeitados em nome de condições políticas, ou econômicas, que em seu objetivo apenas servem as classes detentoras do poder. O governo em suas ações, nas políticas públicas e premissas de organização do estado devem enxergar no indivíduo a necessidade de respeito a seus direitos, ou do contrário agride a dignidade humana e afronta aos direitos humanos.

IMPACTOS DA REFORMA TRABALHISTA NA GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

A lei 13.467/2017 trouxe nítidas agressões a direitos já consagrados. A CLT, em seu início no ano de 1943, antes da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, já continha uma relação de respeito à dignidade humana e a prática da justiça social.

As modificações implementadas pela reforma trouxeram enorme modificação nas relações jurídicas entre empregado e empregador, restringindo os direitos dos trabalhadores em detrimento de uma política empresarial. Fator importante a ser observado é o enfraquecimento dado aos sindicatos, neste ponto adentraremos um pouco mais a frente.

A reforma agride os artigos 23 e 24 da DUDH, como também, os artigos 6º e 7º do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Os referidos artigos do Pacto consagram o “direito de todos ao trabalho”, e “direito ao gozo de condições justas e favoráveis”.

No artigo 23 da DUDH, vemos, com clareza, que todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha do emprego em condições justas, com remuneração condigna que lhe assegure satisfação. Deste artigo emana uma interrogação: a reforma trabalhista, pensou nesses princípios?

Paulo Freire, contribui como resposta a esta pergunta, decerto, sua resposta é adaptativa, pois, sua fala ocorreu em 1968, e a mencionada reforma ocorreu em 2017, porém Paulo Freire é atual. Vejamos:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando : “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos

nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII {102} . O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. (1968, p. 86)

Paulo Freire denuncia a natureza enganadora das intenções neoliberais, e os comportamentos preocupantes exibidos pela sociedade quando confrontada com as desigualdades. As suas reflexões profundas visam dismantelar a ilusão de justiça e respeito propagada por tais ideologias. Freire acredita firmemente que o verdadeiro compromisso de uma sociedade com a liberdade pode ser medido pela forma como aborda a questão da exclusão. Freire salienta a necessidade urgente de desafiar as narrativas prevalecentes que perpetuam as injustiças sociais e defende uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O artigo 24.º da Declaração dos Direitos Humanos destaca a importância de garantir a todos os seres humanos o direito fundamental ao repouso e ao lazer, bem como a limitação razoável das horas de trabalho. A reforma com as atuais negociações trabalhistas e as limitações impostas prejudicam esses direitos essenciais, submetendo os indivíduos e suas famílias a uma existência precária.

Thomas Hobbes, através dos seus profundos conhecimentos sobre a natureza humana, obriga-nos a questionar o próprio tecido da nossa sociedade atual e as suas estruturas políticas prevalecentes. A sua contribuição instigante obriga-nos a confrontar as duras realidades do nosso próprio egoísmo enquanto seres humanos. Na perspectiva de Hobbes, o homem é movido pelo interesse próprio e atua apenas para satisfazer as suas próprias necessidades, ignorando o bem-estar dos outros. A citação intemporal de Hobbes, “O homem é um lobo para o homem”, pinta um quadro sombrio da sociedade, onde a sobrevivência se torna a única prioridade. Com a sua análise crítica da natureza humana e das suas implicações, Hobbes leva-nos a reavaliar a justiça dos nossos sistemas e reformas sociais.

No livro *Leviatã* (1999), o autor capta o mal-estar que surge no seio dos seres humanos quando falta um poder comum para manter a ordem e o respeito. Segundo ele, esta ausência de uma força unificadora mergulha os indivíduos num estado de guerra constante - uma guerra em que cada homem é colocado contra todos os outros homens-. Este estado de coisas é como viver num caos perpétuo, onde a necessidade fundamental de segurança é comprometida, e até mesmo a proteção da lei parece retirar os próprios direitos que deveria salvaguardar. Torna-se bastante claro que, para o bem comum e o bem-estar da humanidade, o estabelecimento de um poder comum para manter a ordem é da maior importância. Sem ele, ficamos vulneráveis e à mercê dos nossos próprios instintos.

Segundo a análise de Thomas Hobbes, torna-se evidente que a prevalência do mal na nossa sociedade pode ser atribuída à crença fundamental de que cada indivíduo é o único responsável pelo seu próprio bem-estar. Esta perspectiva, que sublinha o conceito de “cada um por si”, resulta na segregação das pessoas e promove um ambiente em que o respeito pelos direitos humanos básicos se torna cada vez mais minado. Esta infeliz consequência é ainda mais agravada pelo fato de uma determinada parcela da população apoiar a referida reforma. É nesse contexto que a reforma trabalhista foi estabelecida, como premissa de igualar trabalhadores a empresários.

Para Talita Marcon Della Vedova Salvan (2018, p. 1), a lei 13.467/2017, traz cinco mudanças “no padrão de regulação do trabalho”, das quais se pode citar: emprego, economia, mercado, proteção social e organização da sociedade brasileira. Tais alterações são percebidas como efeitos, consequências de involução dos direitos sociais.

O Poder executivo e legislativo a época da aprovação da Lei 13.467/2017 tentou convencer que, o objetivo era de regulamentar o trabalho, preencher lacunas e regular os direitos e os deveres tanto de trabalhadores como de empregadores. E que tais alterações, trariam um aumento significativo na oferta de empregos.

O presente texto discorda das opiniões dos legisladores sobre a reforma trabalhista. Nos anos que se seguiram à introdução da reforma, surgiu uma situação bastante precária em termos de disponibilidade e sustentabilidade de oportunidades de emprego. No entanto, é importante investigar alguns aspectos específicos modificados na Consolidação da

Lei do Trabalho (CLT). Esta análise crítica visa lançar luz sobre os muitos retrocessos e desrespeito aos princípios básicos da dignidade humana, que, segundo a opinião deste trabalho, as reformas laborais levaram. O debate em torno dessas questões é fundamental para a compreensão das consequências e impactos sobre o trabalho e os direitos humanos.

Neste sentido, seguem as principais alterações:

- **Acordos coletivos prevalecem sobre a legislação**

As alterações da CLT implicaram a força normativa dos instrumentos coletivos de negociação. Com a inserção do artigo 611-A, emergiu a possibilidade de o ato negociado prevalecer ao que consta na legislação. Justificou-se que a intenção era facilitar a relação entre empregado e empregador.

O artigo 59, permite o aumento das horas extras, por acordo coletivo. Já o artigo 59-A, introduzido pela reforma trabalhista, permite a negociação direta entre o empregador e o empregado para estabelecer a jornada de trabalho, inclusive os horários de trabalho. Isso significa que, em alguns casos, é possível realizar um acordo individual sobre os horários de trabalho, sem a necessidade de envolver um sindicato ou acordo coletivo.

Essa flexibilização excessiva pode resultar em condições de trabalho desfavoráveis para os empregados, enfraquecendo os direitos trabalhistas e permitindo a exploração por parte dos empregadores. A regra em questão, não considera o princípio da hipossuficiência entre as partes, especialmente em contextos onde os sindicatos não possuem uma forte representação.

Com o artigo 61, §1o, completa os absurdos do art. 59-A, pois, permite exceder a duração diária do trabalho, mesmo que ignore acordos coletivos. Observados nestas citações iniciais, já se percebe que a alteração dada à CLT, retrocede as garantias previstas nos artigos 23 e 24 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em julgamento recente decide o STF⁶⁶: São válidos as convenções e os acordos coletivos de trabalho que restringem ou limitam direitos trabalhistas, mesmo sem compensação, desde que não se tratem de direitos com previsão constitucional. Esse foi o entendimento majoritário do Plenário do Supremo Tribunal Federal, para quem as normas coletivas que restringem direitos não previstos na Constituição devem prevalecer sobre a legislação.

O julgamento é controverso, tendo em vista as palavras do ministro Alexandre de Moraes. "Não é possível um acordo ou convenção coletiva afastar um direito social consagrado, incorporado por tratados internacionais ao ordenamento jurídico, mas, sim, é possível a negociação de direitos disponíveis, que é o caso das horas in itinere". Ocorre que parece não lembrar o referido ministro, e os outros que seguiram seu voto, que o legislativo está desrespeitando princípios constitucionais modificando a constituição. Seria um retrocesso, legal e permitido?

Vemos como um voto sensato, do ministro Luiz Edson Fachin que abriu a divergência, e em seguida, da ministra Rosa Weber. Para Fachin, admitir cláusulas de acordo ou convenção que reduzam direitos é um retrocesso social, ferindo os artigos, 40, I, e 70 da Constituição Federal. Rosa Weber, no que lhe concerne, destacou que o atual contexto de altos índices de desemprego e instabilidade econômica gera o enfraquecimento sindical, tornando a negociação coletiva desigual entre as partes.

⁶⁶ Tema 1046 - Validade de norma coletiva de trabalho que limita ou restringe direito trabalhista não assegurado constitucionalmente.

Relator(a): MIN. GILMAR MENDES - ARE 1121633

Descrição: Recurso extraordinário com agravo em que se discute, à luz dos arts. 5º, incisos II, LV e XXXV; e 7º, incisos XIII e XXVI, da Constituição Federal, a manutenção de norma coletiva de trabalho que restringe direito trabalhista, desde que não seja absolutamente indisponível, independentemente da explicitação de vantagens compensatórias.

Tese: São constitucionais os acordos e as convenções coletivos que, ao considerarem a adequação setorial negociada, pactuam limitações ou afastamentos de direitos trabalhistas, independentemente da explicitação especificada de vantagens compensatórias, desde que respeitados os direitos absolutamente indisponíveis.

O voto da ministra Rosa Weber, entende ser imperioso manter o princípio da hipossuficiência do trabalhador, que, em muitos casos, aceita condições impostas pelo empregador pela necessidade de manter condições de sobrevivência.

Outro fator importante o voto da ministra Rosa Weber foi a necessidade de um sindicato forte e atuante para as garantias trabalhistas em consonância com o respeito aos direitos humanos. Como bem apontou, em uma crise econômica e supressão das condições de trabalho, enfraquece a ação sindical.

- **Não é mais obrigatória a contribuição sindical**

O sindicato desempenha à defesa e luta pelos direitos dos trabalhadores. Exerce um papel importante na conquista de condições de trabalho mais justas e na busca por melhores salários, benefícios e proteções, que se conjugam as normas preconizadas sobre direitos humanos.

Segundo Ricardo Antunes (1995), o imposto sindical foi criado por Getúlio Vargas, com o intuito de controlar a força sindical. Vemos com a reforma, a desobrigação desse imposto. A intenção do legislador em tornar a contribuição sindical opcional, é permitir a participação consciente do Trabalhador? Ou enfraquecer a atuação sindical?

No entanto, como mencionado por Ricardo Antunes em 1995, a crise que afeta o mundo do trabalho, também afeta os sindicatos. Embora Antunes estivesse se referindo a desestruturação objetivas, é possível apontar para algumas mudanças e desafios que os sindicatos têm enfrentado nas últimas décadas.

Uma das principais questões é a mudança no mundo do trabalho. Com a globalização, avanços tecnológicos e reestruturação produtiva, muitos setores da economia passaram por transformações significativas, como a automação, a terceirização e o aumento do trabalho precário, questões percebidas na reforma em discussão. Essas mudanças têm impactado negativamente a organização e a representação sindical, uma vez que os empregos formais e estáveis, tradicionalmente alvo de sindicalização, diminuem em muitas indústrias.

Além disso, as políticas neoliberais adotadas com a reforma trabalhista, que enfatizam a flexibilização do mercado de trabalho e reduzem o poder dos sindicatos, também têm contribuído para a crise sindical. A fragmentação dos trabalhadores em diferentes categorias e regimes de trabalho dificulta a organização coletiva e a negociação de condições de trabalho.

É importante ressaltar que a crise sindical não significa necessariamente o fim dos sindicatos, mas sim a necessidade de adaptação e reinvenção para enfrentar os novos desafios do mundo do trabalho. Alguns sindicatos têm buscado se renovar, ampliando suas pautas para além das questões trabalhistas tradicionais e buscando representar uma diversidade maior de trabalhadores, incluindo grupos marginalizados e trabalhadores informais.

- **Exclusão de trabalhadores da jornada de trabalho**

A CLT já previa em seu artigo 62, que o empregado que exercer trabalho externo ou cargo de confiança não tem direito à jornada de trabalho. A reforma da CLT amplia essa condição, aos empregados que trabalham em suas casas, ou seja, que praticam o que chamamos de teletrabalho, estes também não terão direito à jornada de trabalho.

O teletrabalho, medida que ficou mais conhecida com a pandemia. Em seu conceito entende-se como trabalho aquele realizado fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias. Este conceito está previsto no art. 75-B da CLT, que ainda traz acréscimos de que o trabalho não deve se constituir como trabalho externo.

A modernização bate à nossa porta, as transformações no campo de trabalho acompanham essa modernização. A pandemia acelerou esse processo de modificação, porque não dizer, de modelação do trabalho. Hoje muitas pessoas já concebem com naturalidade o trabalho a partir de sua residência.

O isolamento social, devido à pandemia, demonstrou que necessariamente o teletrabalho não reduz a carga horária. Não diminui compromissos, nem ao menos torna o indivíduo menos estressado em seu labor, ao contrário a mistura de trabalho e afazeres domésticos aumentam consideravelmente o cansaço e a jornada de trabalho.

Os legisladores entendem que trabalhar remotamente tem vantagens sobre os não remotos. Porque o deslocamento para o trabalho pode levar horas. Assim, eles têm menos tempo para descansar e fazer qualquer outra atividade, pois, o trabalho e o trajeto ocupa a maior parte do dia.

Na norma prevista na CLT, os empregados que exercem suas funções na residência não terão jornada de trabalho definida. O empregador pode incumbir a este um trabalho que vá além das 6 ou 8 horas diárias sem aumento em sua remuneração e nem que seja considerada hora extra.

A exclusão do trabalho remoto da jornada de trabalho pode ter implicações para os trabalhadores, dependendo do contexto e das condições de trabalho. Pode trazer riscos potenciais, como: condições de trabalho que extrapolam uma jornada razoável; afetar a saúde e segurança, expondo a riscos ergonômicos; invasão de privacidade; afetar os direitos sindicais.

O trabalho remoto não viola os direitos humanos. Porém, é importante que os empregadores adotem medidas adequadas para proteger os direitos trabalhistas, garantindo condições de trabalho justas, saúde e segurança, respeito à privacidade e direitos sindicais.

Ligado as alterações na jornada de trabalho, compreendida neste artigo como retrocesso, segue a ampliação das modalidades de contrato de trabalho que fragmenta de modo dissimulado os direitos e a dignidade humana.

- **Ampliação das modalidades de contrato de trabalho**

O contrato de trabalho intermitente, normatizado pelo artigo 443, § 3º, é configurado pela atividade com duração em horas, dias ou meses. Ou seja, a subordinação não é contínua, ocorre conforme a necessidade do empregador.

Nessa modalidade o empregador paga apenas os dias trabalhados, determina os dias em que precisa da prestação dos serviços. O empregado nos dias em que não estiver a serviço, poderá realizar alguma atividade para outra empresa. O legislador viu como uma oportunidade para reduzir o índice de desempregados, mas, o referido modelo de

contrato é uma precarização, pois o empregado não tem garantia de salário.

As mudanças na CLT atingem os direitos trabalhistas, tornando-os mais flexíveis conforme o modelo de trabalho firmado. Além do já mencionado, contrato determinado, a forma que rege o *home office*, contrato de trabalho autônomo. Todas as possibilidades retrocedem direitos já conquistados.

A Reforma Trabalhista com a Lei 13.467/17 traz consigo uma agressiva violação aos Direitos Humanos e a Justiça Social. Além disso, há uma clara consagração de retrocessos, com mudanças nas remunerações e salários dos trabalhadores. Estas alterações afetam diretamente o valor da aposentadoria futura, pois as verbas indenizatórias passaram a não entrar na soma da previdência. Assim, o recolhimento se dá apenas sobre salário, sem abonos adicionais.

Ao que se desenha na reforma trabalhista, fica entendido que os benefícios foram apenas para os empregadores, como se menciona a seguir:

- **Maior flexibilidade na relação empregado/empregador**

A ideia por trás das flexibilizações é permitir que as empresas se adaptem mais facilmente às demandas do mercado e respondam a mudanças econômicas e tecnológicas. Isso é positivo para os empregadores, também leva a uma maior insegurança no emprego e a condições de trabalho menos favoráveis para os empregados.

A CLT já previa a rescisão por mútuo acordo, também conhecida como demissão consensual, mas era necessário, que fosse homologado por um sindicato ou pela autoridade do Ministério do Trabalho. Com a reforma trabalhista, uma das principais mudanças foi a possibilidade de rescisão do contrato de trabalho por acordo entre as partes, sem a necessidade de homologação sindical ou do Ministério do Trabalho.

A demissão por acordo segue regras na CLT, previstas no artigo 484-A, acréscimo da reforma. Nas regras admite-se por metade: aviso prévio, indenização sobre o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS); na integralidade: extinção do contrato, permitindo a

movimentação de 80% do FGTS, porém não permite o acesso ao seguro-desemprego.

A reforma trouxe maior segurança jurídica para o empregador. Empregados estão autorizados a fazer acordos individuais em relação a: férias, banco de horas, jornada de trabalho e escala. Se o empregado precisar comparecer a audiências na Justiça do Trabalho e perder a ação, ele deverá arcar com as despesas do processo.

Diante da nova reforma, pode responsabilizar aquele que contestar algum direito por má-fé, fazer um testemunho diferente da realidade ou omitir fatos essenciais em algum julgamento. Decerto, há que se admitir que, o ato de má-fé, mesmo advindo de hipossuficientes deve ser julgado de forma adequada.

Além disso, se o reclamante da ação não estiver presente no julgamento, ele terá que efetuar o pagamento das despesas do processo – exceto em casos que houver uma justificativa legal pela ausência.

Os ganhos dos empregadores superam o que pode se considerar de ganhos para os empregados, se é que se pode mencionar que houve algum ganho. Nessa análise, percebem-se apenas retrocessos.

Como a percepção se dá em torno de retrocessos proporcionados pelo próprio Estado, é possível crer que, como Marx, o Estado está a serviço da burguesia, do mercado capitalista. Temos um Estado que explora em vez de auxiliar, que domina em vez de proteger. Uma postura antagônica à visão de Estado em Hegel.

O estado forma subsistema ao lado de outros subsistemas sociais (Jurgen Habermas, 1997), que envolve um mundo circundante com as pessoas e sua sociedade, por uma busca por se posicionar nas novas estruturas econômicas. Segundo Jurgen Habermas (1997), há uma tensão entre facticidade e validade impondo uma coordenação de ações para a manutenção da ordem social, que em muitos casos aumenta a condição de pobreza. O grande problema é que nas modernas sociedades econômicas, o normativo é oportunizado para institucionalizar ideias medíocres, que torna o homem escravo.

A flexibilização da relação entre empregador e empregado, é um processo antagônico. Há consequências negativas como: menos segurança no emprego, precarização do trabalho, menor proteção social, grandes desafios sindicais, além de aumentar a desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma trabalhista brasileira decretada em 2017 trouxe grandes mudanças que flexibilizaram os direitos já conquistados, chegando ao absurdo de que o subemprego em detrimento dos empregadores se traduz em instabilidade constitucional.

Direitos adquiridos ao longo de anos de luta, normatizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição de 1988. As conquistas normatizadas que estipulavam a ampliação e implementação de políticas públicas para eliminar as desigualdades sociais, tornou-se agora letra-morta para a implementação de políticas neoliberais.

A reforma aprovada trata a relação empregado e empregador como uma política isolada, abala os conceitos de direitos humanos e justiça social, e dando à Constituição uma face diferente de quando foi invocada e promulgada. O foco deste trabalho é o reconhecimento de que os direitos trabalhistas não são um empecilho econômico, mas sim uma garantia do estado de igualdade previsto na Constituição.

Os legisladores deveriam analisar os principais fatores da crise econômica. Porém deteram-se apenas em reduzir direitos com justificativa de que reduziria o desemprego, esquecendo que a principal crise é o alto desemprego e o aumento da informalidade no trabalho. Curiosamente, a reforma trabalhista levou a um crescimento maciço do chamado mercado informal.

Vale ressaltar que a função do Estado é a proteção social, e quando o Estado propõe a redução ou retirada de direitos, sua função principal é violada. Quando o Estado impõe padrões sociais, está reproduzindo a desigualdade. A reforma, então, agregou o que Karl Marx já observava: que os pobres financiam a boa vida dos ricos. Isso, reproduz a estrutura socioeconômica em que contribui para a reprodução da desigualdade.

A reforma trabalhista, no entanto, enfraqueceu os direitos ao reduzir a proteção contra a exploração e o trabalho precário, a possibilitar a terceirização ilimitada, o enfraquecimento dos sindicatos e limitar o acesso aos tribunais trabalhistas. Também as mudanças não

tiveram um impacto significativo na redução do desemprego e na melhoria das condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. **Política**. Tradução Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas. São Paulo, 1998

Assembleia Geral da ONU. (1948). **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”** (217 {III} A). Paris

ANTUNES, Ricardo. **Mundo do Trabalho e sindicatos na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do novo sindicalismo brasileiro**. Unicamp, 1995

BARZOTTO, Luis Fernando. **Justiça social. Gênese, estrutura e aplicação de um conceito**. USP, São Paulo, 2003.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Aprova a consolidação das leis do trabalho**.

BACKX, Sheila de Souza. **Justiça Social: contribuições para sua resignificação no âmbito do Serviço Social**. PUCSP, São Paulo, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e Democracia, entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

MARX, Karl; Engels Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Manifesto comunista**. Tradução Álvaro Pina. 4ª reimpressão, Boitempo Editorial, São Paulo, 2005.

MARTINS, Ana Thaís Custódio; FONTELES, Gessiane Moura. **Os impactos da reforma trabalhista na vida dos brasileiros**. Disponível em:

<https://anathais008custodio9120.jusbrasil.com.br/artigos/1473546901/>

os-impactos-da-reforma-trabalhista-na-vida-dos-brasileiros.
09/12/2022

Acesso:

MALMESBURY, Thomas Hobbes de. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2014

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14. Ed. rer. e atual. São Pualo: Saraiva, 2013.

RAWLS. John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução: Almiro Pisetta. Ed. Martins Fintes, São Paulo, 2000.

SALVAN. Talita Marcon Dela. **Reforma Trabalhista: Implicações da Nova Legislação no Mercado de Trabalho**. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2018

SILVA. Ademir Alves da. **A Reforma da previdência social brasileira: entre o direito social e o mercado**. PUC, São Paulo, 2004

“Acuenda a Neca”: uma revisão bibliográfica sobre corpo, gênero, travesti e políticas públicas na sociedade brasileira

*Manasséis Silvério da Silva Oliveira*⁶⁷

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as transformações corporais pelo qual passa uma travesti e a sua representação social no meio em que está inserida. Para essa reflexão, foi necessário compreender um pouco sobre corpo e gênero, bem como distinguir o conceito de travesti ao de transexualidade, intersex, drags, entre outros. Logo, a centralidade desse trabalho, consiste a partir de uma análise bibliográfica de Hélio Silva que foi o primeiro a desenvolver pesquisa sobre as Travestis, no final da década de 1980, o trabalho do Marcos Bnedetti e do Don Kulick, que são da segunda metade da década de 1990 e a Pelúcio que vai fazer a pesquisa quase uma década depois, entre 2004 e 2007, na qual refletimos sobre o corpo e o gênero mediante as políticas pública de saúde e a sua relação com os direitos da pessoa humana, inclusive previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988.

INTRODUÇÃO

No ano de 2007 em meados do mês de Julho estive na ONG Pró-Vida, que atua na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e com os direitos humanos em defesa das travestis. O trabalho em relação à prevenção e saúde consiste na conscientização de uma alimentação saudável e cuidados na prática sexual assim como distribuição de preservativos. Em relação aos direitos humanos a prática se dá na orientação sobre os direitos que as travestis possuem e orientação jurídica. Na ocasião da visita, fui recepcionado pela Presidenta, a Sra.

⁶⁷ Mestrando vinculado ao Programa de Pós Graduação em Pedagogia –PPGE da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis – GEPPECI.

Mara⁶⁸ e o secretário geral, o Sr. Pedro. Conversamos sobre a fundação da ONG, o trabalho que ela vinha desenvolvendo e o campo de atuação da mesma. A Sra. Mara foi a primeira travesti com a qual tive contato tanto na ONG como também em contexto diário. Conversamos bastante, mas ela estava muito ocupada, marcamos outro dia.

Na semana seguinte conheci mais duas travestis, a Sra. Rebeca e a Sra. Isabel. Nesse contato, conversamos um pouco sobre o que elas faziam em relação à vida profissional das mesmas, tendo a Senhora Rebeca me informando que residia na comunidade do Denisson Menezes e exercia atividades do lar e algumas atividades em prol da comunidade, como parcerias com empresas para aquisição de doativos em prol da comunidade. A Sra. Isabel relatou que estava terminando um curso de cabelereira para trabalhar escovando e cortando no Trapiche, local onde residia.

A Sra. Mara e o Sr. Pedro relataram sobre as transformações corporais que uma travesti passa para poder se sentir mais realizada. Enquanto conversávamos, chegou Rebeca, uma travesti de cerca de 25 anos, pele branca, cabelos avermelhado na cor de colorau, lábios grossos e um vozeirão. Ela vestia calça jeans azul clara e uma blusa de alcinha cor de rosa. Entrou na ONG cansada, pois havia chegado do Denisson Menezes carregando dois baldes cheios de laranja para serem distribuídas e consumidas pelas pessoas que estavam na ONG naquele dia.

Durante o relato sobre as mudanças corporais, a presidenta se levantou da mesa em que estávamos conversando e foi em busca de um CD com a gravação de algumas intervenções corporais realizadas por travestis. Assistimos ao vídeo, onde pude ver através das imagens, o processo de transformação corporal em que uma travesti estava sendo bombada. Nesse vídeo pude observar uma travesti com um pano amarrado abaixo do peito, outra faixa acima e um objeto dividindo os seios. Em seguida a realização dos furos e o enxerto do líquido e o fechamento desses orifícios com cola super bonder e bolinhas de algodão. Na sequência, Sra. Mara começou a detalhar uma situação que

⁶⁸ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a verdadeira identidade dos indivíduos citados neste trabalho.

ela havia acompanhado, de aplicação de silicone, na qual a travesti em que estava sendo introduzido o silicone começou a passar mal, pois tinha alergia à cola “super bonder”. A pele dela começou a formar orifícios cada vez maiores, vazando o líquido aplicado, sendo a mesma encaminhada para o Hospital Geral do Estado para realização de consulta e intervenção clínica médica.

Por muito tempo, fiquei com as imagens que vi na cabeça, pensando sobre as informações que obtive sobre as transformações corporais. Por vários momentos me questionei o porquê da escolha de mudança, de como seria esse sentimento de querer “ser mulher”, ou ter um corpo de mulher. Essa minha inquietação pessoal inspirou esse trabalho, pois busquei dentro da literatura existente, aprofundar e discutir um pouco mais sobre as transformações corporais das travestis. Embora de forma indireta, as travestis tornaram-se o universo privilegiado dessa pesquisa, que teve como objetivo aprofundar o tema das alterações corporais e da produção dos sujeitos perante a modificação de seu gênero.

As travestis estão presentes na maioria dos estados brasileiros, suas expressividades vêm desde os anos 80 ganhando espaço no campo social e no campo científico, onde se tornaram objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Dentre elas, a antropologia se destaca pela produção de trabalhos etnográficos que retratam o cotidiano e as condições de vida das travestis. Os trabalhos contemplados nessa pesquisa foram produzidos pelos brasileiros Hélio Silva, Marcos Benedetti e Larissa Pelúcio e pelo norte-americano Don Kulick. Eles abarcam o tema das transformações do corpo e as relações existente entre as travestis e o contexto em torno delas. O recorte realizado abrange os textos etnográficos publicados em livro até o ano de 2011, não tendo a pretensão de ser uma revisão completa sobre o assunto. As demais referências foram contempladas de acordo com a necessidade de criar os diálogos em torno da problemática do corpo e de suas possibilidades de transformação.

O título, “acuenda a neça”, faz uma alusão direta às travestis na expressão utilizada por elas para manifestarem o ato de esconder o pênis, artimanha presente no processo de transformação corporal, uma vez que

o pênis fica esticado entre as pernas em direção ao reto, embutido dentro da calcinha.

CORPO

A sexualidade em torno do puritanismo trazido para o Brasil desmistifica o que essa doutrina estabelecia, pois o desenvolvimento histórico altera esse panorama fixando uma relação construtivista entre a cultura erótica, a ciência e a própria sociedade. O rompimento com doutrinas estabelecidas em que o corpo é atributo do divino torna esse corpo um elemento de forma e prazer, construído e modelado de acordo com cada cultura.

Essa cultura erótica estoura na contemporaneidade com a supervvalorização do corpo. Segundo a análise que Drogueff faz:

O corpo é signo de uma mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo. (...) A realidade são ossos, músculos, sangue, cérebro, neurônios e hormônios. Carne que respira, pulsa, e sangra. Mas esse mesmo corpo chora, ri, ama, luta, comunica-se e produz arte, movido por realidades (2001, p.33).

Ora, essa construção de uma cultura inclinada para o culto do corpo demonstra que a sexualidade se volta para o desempenho que esse corpo pode expressar. Esse corpo também possui uma linguagem que é interpretada por quem está a ser espectador, bem como é totalmente inserido nas normas, regras e valores de cada sociedade.

As questões que são postas e adotadas pelos indivíduos relacionadas ao corpo estão sobrepostas pela ideia de que o corpo cuidado, malhado e definido, torna-se objeto de desejo sexual, logo, a vivência da sexualidade ultrapassa o imaginário individual dotado das regras, normas de conduta e proibições para refletir no indivíduo um campo objetivo dessa construção.

Para Drogueff:

Temos um corpo real que é puro gozo. Um corpo simbólico significante, que determina os atos no outro, através do confronto e do diálogo, e um corpo imaginário, identificado com uma imagem exterior que a desperta para um sentido (2001, p.33).

Esse diálogo estabelecido entre corpo e desejo é uma dualidade que parte do campo subjetivo onde o indivíduo extrai o desejo de sentir-se um objeto de atração e elemento que reflete de maneira prática através da materialização corpórea.

A partir da metade do século XX, os estudos sobre o corpo e o culto ao mesmo, ganharam expressividade no campo social. Tal fato se verifica através dos meios de comunicação, a própria mídia que articula para os indivíduos os modelos de corpos a serem seguidos ou símbolos de desejo. Nesse sentido, o corpo, passa a ser segmento de aquisição de valor, pois os indivíduos se preocupam com a estética corporal e a aparência visual. O corpo em perfeito estado e em forma transmite um ideal a ser alcançado.

Essa preocupação com a forma física e a estética corporal se observa, por exemplo, na proliferação de uma grande variedade de centros estéticos, academias, produtos de beleza, calçados e vestimentas. Estes são repassados através da mídia televisiva, outdoors, revistas e outros meios de comunicação. Chama a nossa atenção, por exemplo, um quadro exibido pelo “Fantástico” em 2012, nomeado de “Medida Certa”, na qual o jogador de futebol “Ronaldinho Fenômeno” foi convidado a participar. A ideia central do programa consiste em convidar um “famoso” que esteja acima do peso, com o corpo fora de forma para, em um determinado intervalo de tempo, realizando uma série de atividades, adquirir um “corpo em forma”, ou seja, com uma aparência aceitável socialmente e desejável.

Em seu trabalho intitulado “Nu e Vestido”, Mirian Goldenberg organizou os resultados de pesquisas e trabalhos de dez antropólogos que buscaram revelar características da corporalidade e da cultuação ao corpo no Brasil, mais especificamente, no Rio de Janeiro. A autora nos revela os padrões corporais que a própria sociedade impõe aos indivíduos e a autonomia desses sobre seus corpos. Essa apropriação do corpo e dos processos de intervenção para a transformação configura a expressividade subjetiva do “eu”. De acordo com ela, a sociedade passou por mudanças em suas regras, normas e valores no fim do século XIX e início do séc. XX. Até então, era inaceitável socialmente a exposição de certas partes do corpo, elementos estes que atualmente são focos privilegiados de exposição.

As abordagens realizadas pelas ciências biomédicas buscaram nas diferenças anatômicas dos indivíduos a estrutura para delimitar características para o masculino e para o feminino buscando a fixação social desses caracteres. Essa mesma concepção natural do corpo, entretanto, é contraposta pelos próprios indivíduos que alteram cotidianamente suas formas naturais, em busca de um corpo que expresse de forma mais adequada a sua identidade. Desse modo, demonstram a fluidez do corpo e a larga aceitação da mudança como forma de produção e reprodução corporal.

Assim, é como uma construção social que o corpo se torna objeto de estudo da sociologia. Segundo Le Breton (2010), por muito tempo, a sociologia negligenciou esse objeto, considerando o corpo como um elemento orgânico. O autor critica Durkheim, sugerindo que sua teoria relegava o corpo dotado de cultura de simbologia ao campo biológico. Suas teorias partiam do princípio de que a dimensão corporal fazia parte do mundo físico. Le Breton (2010) observa a ocorrência de uma mudança a partir da década de 60, onde essa mesma ciência passou a analisar o corpo de outro ponto de vista tendo em consideração as análises feitas pela antropologia e pelos levantes do movimento feminista, principalmente acerca das teorias e questões de gênero.

A analisarmos a teoria de Marcel Mauss (2003), sobre as técnicas corporais, podemos perceber essa questão da cultura e corpo. Pois, segundo as suas análises, os indivíduos possuem técnicas corporais que perpassam o crescimento natural do indivíduo, como, por exemplo, a questão do andar e do falar. Para Mauss, essas técnicas levam em consideração a cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Na divisão estabelecida entre as técnicas do corpo, Mauss definirá uma separação entre os sexos, sugerindo que o mesmo tipo de movimento pode ser executado de uma forma pelo masculino e de outra forma pelo feminino. Logo, o sexo definirá formulações distintas para o mesmo ato ou ação.

Nos estudos etnográficos realizados sobre as travestis no Brasil podemos perceber fortemente essa influência do contexto cultural e social na construção do corpo. As travestis alteram o seu corpo para contemplar um sentimento de pertencimento ao gênero feminino. As alterações que realizam, têm como propósito alcançar um tipo específico de corpo, desejável aos olhos masculinos. Nesse sentido, observa-se de

forma privilegiada a relação entre a transformação corporal e a produção do corpo como objeto de desejo. Apesar disso, destaca-se que as alterações corporais feitas pelas travestis não se diferenciam de outras que os indivíduos realizam na matéria a fim de contemplar uma questão ideológica e imaginária, da forma como se deseja que o corpo seja.

GÊNERO

Analizamos em uma perspectiva mais profunda, a questão do corpo, deparamo-nos com indagações que a prática diária apresenta como abordagens intrínsecas ao sujeito objetivado através do processo cultural, visualizamos uma representação da sexualidade através da formação de gênero desses sujeitos.

Se abordarmos as questões da divisão do masculino e do feminino do ponto de vista biológico, cairemos no analogismo de julgar as ações, modo de vida, as características culturais determinadas pelos órgãos genitais. Tal analogia ocorre porque ao trazermos o corpo humano, diferenciado pelas genitálias, teremos o pênis e a testosterona classificando esse indivíduo como sendo do sexo masculino categorizado como macho e a vagina em paralelo com a progesterona como elemento determinante do sexo feminino categorizado como fêmea.

Segundo Nicholson (2000) a discussão de questões acerca do gênero vem sendo utilizada para formular uma diferenciação das formas de ser masculino e de ser feminino, em que as questões corporais são também percebidas como sociais. Nesse mesmo sentido, Donna Haraway expõe que:

O gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (2004, p. 211)

O gênero integra características construídas socialmente ao longo de um contexto histórico, que moldam os indivíduos conforme o que é definido como apropriado ou normal para o seu sexo biológico. Essas características podem variar de acordo com cada sociedade, podendo o

indivíduo que rompe com a fronteira de sua cultura introduzir a si os padrões da outra cultura ou ser considerado como um desviante.

No âmbito da análise cultural e antropológica sobre o gênero, teremos a própria cultura com base no elemento da tradição, que está posta como figura de perpetuação de características, normas, valores e tipos padrões perpassadas ao longo do contexto histórico fixar determinados padrões como sendo normas ao gênero. Vários discursos que tomam a heterossexualidade como norma, ou parâmetro de normalidade, fundamentam a determinação dessas características, principalmente a religião.

Nesse processo de construção sociocultural da sua sexualidade e do seu gênero, os sujeitos são atores ativamente envolvidos do processo, perfazendo não apenas uma estrutura invisível, subjetiva, mas também produzindo uma realidade corporal. Nesse sentido, cada pessoa exprime a subjetividade de forma objetiva através do corpo. Numa sociedade em que a heterossexualidade é o modelo, várias normas que são postas e tendem a ser seguidas por sua maioria. No entanto, essas normas vêm sendo rompidas na contemporaneidade por sujeitos que compõem grupos tidos como “minorias” e que se organizam em movimentos sociais.

A questão de ser masculino ou ser feminino vai variar de acordo com cada tipo de sociedade em uma relação espaço- temporal podendo variar de época e cultura. Irei mais além, acrescentando que o gênero também pode sofrer alteração de acordo com o grupo de identificação social em que este indivíduo está inserido, por exemplo, as Travestis. Essa categoria definida como uma categoria de variação do gênero visa à alteração de seu corpo de acordo com suas intenções subjetivas, adequando as formas corporais sem alterar o seu sexo biológico. Logo, altera a sua forma de vida, deixando o seu gênero de formação cultural e social passando a adotar para si o gênero feminino como também os caracteres tidos como representativos da figura feminina. Passam a vivenciar as curvas delimitadas do corpo de uma mulher, inclusive alteração dos seios, cabelos, delineações do rosto e redução dos pelos masculinos. As alterações, geralmente se dão através do processo de ingestão de hormônios e inserção de silicone, sem o acompanhamento médico, levando, em alguns casos a problemas graves de saúde.

O gênero sendo uma construção social é também informado pela heterossexualidade. Ao andarmos na rua e nos depararmos com um homem utilizando uma camisa rosa, por exemplo. Se essa cor rosa seria culturalmente apropriada para um indivíduo do gênero feminino, por que um do gênero masculino estaria utilizando-a? Para entender essa problemática, temos que atentar para uma sociedade que está sujeita a mudanças e está rompendo com as determinações que lhes são postas como elementos de referência a um determinado pertencimento e reconstruindo os conceitos e os seus significados. Por outro ponto de vista, esse indivíduo talvez esteja apenas reproduzindo uma nova construção dos símbolos renovando os seus significados. Logo, essa construção não o faz modificar o seu gênero e sim reconstruí-lo.

Nossa sociedade apresenta transformações no pensamento sobre gênero, alavancadas pelo surgimento do movimento feminista e pela conquista de uma maior autonomia por parte das mulheres. Esse movimento se apresenta apenas como fase inicial das discussões sobre as determinações de gênero. Nesse sentido, é importante considerar que as transformações sociais referidas foram ocasionadas por uma luta plural entre estes e vários outros segmentos da sociedade civil.

Existem muitas conceituações sobre gênero, no entanto, todas convergem para um mesmo ponto, apresentando-o como uma construção social da diferenciação entre masculino e feminino. Partindo desse pressuposto não devemos romper com essa premissa social e pôr as categorias homem e mulher como única regra padrão a todos os indivíduos de acordo com o seu sexo biológico. Segundo Scott, “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (1999, p. 14)

A compreensão acerca do gênero deve firmar-se na premissa estrutural na qual o mesmo é formado. Ou seja, sendo o gênero uma categoria construída dentro de uma estrutura social, nada melhor que partir da compreensão dessa realidade para entender o que é gênero e a sua significação no âmbito local, uma vez que as sociedades são particulares em sua estruturação. Então, o gênero ganhará conotações diferentes de acordo com cada cultura local, uma vez que a sua apresentação no campo objetivo parte do diálogo entre a subjetividade e

a coletividade social compondo uma mão dupla em seu processo de construção e afirmação, ainda que prevaleçam tipos padrões, as sociedades contemporâneas estão abertas a modificações e adequações.

TRAVESTI E OUTROS CONCEITOS

A sexualidade dos indivíduos compreendida em uma formação baseada na estrutura social e histórica está intrinsecamente relacionada com o imaginário cultural dos significados estabelecidos sobre o ser masculino e o ser feminino. Essas diferenças entre os sexos estão nas prerrogativas da sociedade apresentadas nos discursos dos indivíduos e materializados nos objetos destinados ao uso de cada ser exposto na estética corporal.

Se cada sociedade possui um processo de formação histórica, social e cultural, logo os indivíduos inseridos em uma determinada sociedade carregará em sua estrutura individual e coletiva, as delimitações e os contornos que essa estrutura o formou. Assim, por mais ampla que a dimensão local possa alcançar, os sujeitos tendem a absorver os elementos locais e passa a analisar o outro a partir da visão na qual foi construída dentro dos elementos em que se identificou, pois os sujeitos no âmbito individual, também tendem a não absorver em sua totalidade o que delimita a estrutura social.

Quando falamos de sexualidade, falamos de gênero e também da identidade que esse sujeito configura para si. Ora, o processo de formação da sexualidade implica na questão de gênero devido ao seu caráter aproximativo das questões formadas com base na estrutura sexual biológica que é sobreposta na esfera sociocultural. Ao nos depararmos com o gênero, em uma construção da sociedade, delimitamos os elementos para compor as características do ser masculino e do ser feminino. Quando determinamos esses elementos e características, estamos pré-determinando a forma estrutural desse sujeito contribuindo para a afirmação de uma determinada identidade ou várias identidades.

Partindo dessas premissas, Lima descreve as identidades trans:

As identidades trans produzem uma relação instável entre gênero e corpo, sendo, por isso, marcadas pela incoerência com a ordem natural dos corpos e pela diferença. Contudo, é importante

acentuar que essa diferença, além de ser produzida historicamente no plano das condições sociais da existência, é também forjada na percepção de quem vê e enuncia. Assim, o diferente é descrito e avaliado por discursos dominantes, oficiais, estabelecidos, que constituem identidades sociais que devem ser tidas como modelo, ou as identidades *insiders* (2009, p.30).

Essa perspectiva demarcada pela transformação dos corpos, alteração do seu gênero de origem onde se forma uma nova identidade de gênero faz emergir nas sociedades contemporâneas, as Trans ou, em específico, as Travestis, tema de interesse desse trabalho.

Em seu trabalho intitulado “Quem sou eu: Auto-representação de travestis no Orkut”, Aline Soares Lima aborda a questão de alteração corporal na re-construção do ser enquanto figura de representação social. Sendo assim,

Essas transformações implicam necessariamente na desconstrução do masculino (ou feminino), para que se possa construir o feminino (ou masculino). As travestis e transexuais têm a sua “matriz-sexual” modificada e ante a sociedade, sua identidade degenerada, se caracterizando como indivíduos anormais, com patologias morais, físicas ou psíquicas (2009, p.30).

Os estudos sobre a questão do gênero associado à sexualidade ganham expressividade a partir do século XX, onde a dicotomia entre masculino e feminino passam a ser questionados e analisados, principalmente por antropólogos.

Segundo os estudos feitos por Benedetti, as “berdaches”, foi um dos segmentos estudados no séc. XX, onde “indivíduos que, nascidos homens, passavam a adotar vestimentas e comportamentos femininos, executavam tarefas e atividades nitidamente destinadas às mulheres e praticavam sexo com homens [...]” (2005, p.21)

Outra análise que nos permite verificar que o fenômeno de se travestir está presente em outras culturas foi abordada por Nádia Meinerz em seu artigo “Narrativas do corpo e composições do gênero” onde realiza uma análise de transformação corporal e de identidade de gênero na qual um lutador de box na Tailândia expressa o seu eu feminino nos rings de luta apresentando-se maquiado para enfrentar seus inimigos. Esse mesmo lutador aparece a posteriori com a sua genitália alterada.

Nesse sentido, mesmo que de forma primária ou sem ter um caráter científico, percebemos as conceituações iniciais dos indivíduos denominados, atualmente, de travestis e transexuais. A construção de travesti em seu termo semântico e próprio do seu uso, não deve ser confundida com as transformistas, uma vez que:

As transformistas são pessoas que se travestem do sexo oposto- comumente mais praticado por homens, não necessariamente homossexuais- principalmente à noite, se caracterizado para fazer shows artísticos, dançando, dublando ou cantando travestidos de mulher, para freqüentar boates gays, ou mesmo para se prostituir, criando performances femininas, mas utilizando técnicas de transformações corporais provisórias para esconder os traços masculinos durante as aparições. As transformistas, portanto, promovem leves intervenções corporais que podem ser facilmente revertidas ou mesmo suprimidas, assumindo apenas em momentos específicos uma identidade e aparência feminina sobre as formas masculinas do corpo (2009, p. 52).

Já a conceituação do termo “travesti” passa a ser defendida por Kulick, como sendo,

O termo “travesti” deriva do verbo “transvestir”, que pode ter o sentido de vestir roupas do sexo oposto (ou cross-dress, em inglês). Porém, as travestis não se caracterizam apenas por usar roupas de mulher. A principal característica das travestis de Salvador, e de todo o Brasil, é que elas adotam nomes femininos, roupas femininas, penteados e maquiagem, femininos, pronomes de tratamento femininos, além de consumirem grande quantidade de hormônios femininos e pagarem para que outras travestis injetem até vinte litros de silicone industrial em seus corpos, com o objetivo de adquirir aparência física feminina, com seios, quadris largos, coxas grossas e, o mais importante, bundas grandes. A despeito de todas essas transformações, muitas das quais irreversíveis, as travestis não se definem como mulheres (2008, p. 21).

Nesse sentido, pode-se dizer que as travestis possuem especificidades em seu processo de transformação que as traduzem com características específicas na qual as delimitações e as curvas de seus corpos imprimem de forma objetiva a estética de um novo ser, onde apresenta as características masculinas preservadas (ou seja, a

permanência do pênis), e a incorporação das características femininas que as aproximam da figura feminina, mas não as torna mulher.

Concordando com as palavras de Kulick, Benedetti afirma que:

Travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres; vestem-se e vivem cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino sem, no entanto, desejar explicitamente recorrer à cirurgia de transgenitalização para retirar o pênis e construir uma vagina (2005, p. 18).

A concordância no aspecto dos conceitos entre Kulick e Benedetti, nos faz refletir na existência de parâmetros gerais para o processo de transformação e incorporação das travestis em meio ao campo social pela semelhança nas definições, bem como nos personagens trazidos ao trabalho de ambos. Essa concordância também estará impressa na forma como os autores abordam o termo travesti dando a esta palavra o tratamento voltado sempre à regência do gênero feminino ao se referir as travestis.

No outro lado da literatura escrita sobre travesti, Larissa Pelúcio, aborda o termo travesti como travestilidade expondo que:

A percepção dessa dinâmica me fez optar pelo conceito de travestilidade por considerar que ele alarga aspectos de categorização identitária do termo “travesti”, que pode ser bastante simplificador quando busca contemplar a gama de possibilidades dessa experiência (2009, p. 27).

Acrescenta ainda:

Uso o termo no plural por entender que, cada vez mais, torna-se evidente que não há uma maneira única de se constituir essa expressão de gênero. Como ocorre com outros segmentos sociais, as travestis têm se referenciado em imagens múltiplas do ser mulher/homem, em discussão cada vez mais presentes sobre o tema de gênero e sexualidade veiculadas em diversos meios de comunicação. Somem-se a isso, as variações regionais e de ambientes, as quais também incidem nessas escolhas (2009, p. 27).

Verifica-se uma aproximação e um distanciamento nas conceituações formuladas por Kulick, Benedetti e Pelúcio, onde a

concordância da significação aproxima os três autores quando expõem a existência das transformações corporais, na alteração do gênero, assim como na forma de inserção social das travestis, ao se referirem ao termo “travesti” e um distanciamento, uma vez que Pelúcio considera a relação existente entre masculino e feminino adotando o termo travestilidade, visando essa questão de forma mais ampla.

Ao adotar o termo “travestilidade”, Pelúcio, vai além das questões de transformação do corpo, ou seja, o ser travesti dota para si diversas características do ambiente em que está inserida, das mulheres que deseja ser e das relações sociais que são estabelecidas ao longo de sua trajetória de alteração corporal.

É necessário atentar também, que nos relatos de transformação na literatura pesquisada, o ser travesti está sempre em constante modificação, sempre é acrescida ao corpo uma alteração para aproximá-lo do padrão idealizado. Logo, Pelúcio, incorpora essas questões no que conceitua de “travestilidade”.

De acordo com Bento, no ano de 1994, o Comitê do DSM-IV, substitui o termo de “transexualismo” por “transtornos de identidade de gênero” em referência aqueles com uma “forte e persistente identificação com o sexo oposto e um persistente incômodo com seu sexo ou sentimento de impropriedade dos papéis de gênero desse sexo (...) na infância (302.6), adolescência e adulto (302.85)” (BENTO, 2005, pág. 81).

Para ser submetido ao processo transexualizador a fim de adequar o sexo ao gênero, a pessoa transexual deve ser submetida a um acompanhamento por uma equipe multidisciplinar que irá realizar avaliações de acordo com as normas e critérios estabelecidos. Estes critérios compreendem-se em: 1- terapia psicológica; 2- terapia hormonal; 3- teste de vida real; 4- testes de personalidade e 5- exames de rotina.

Nesse mesmo sentido, Eizabeth Zambrano em sua dissertação intitulada, “Troando os Documentos: um estudo antropológico sobre a cirurgia de troca de sexo”, afirma que: “O transexualismo como uma síndrome complexa caracterizada pela convicção intensa de ser um sexo diferente do seu sexo corporal, juntamente com a demanda de mudança de sexo dirigida ao sistema médico e judiciário”. (2003, pág. 12)

Logo, o transexualismo designa uma pessoa que possui o sentimento de pertencimento ao sexo diferente do seu sexo biológico,

necessitando de cirurgia corretiva da genitália e uma readequação corporal, uma vez que a diferença de suas escolhas entre o genital que se tem e aquele que se quer perduram desde a infância.

De maneira mais prática, a diferença entre as transformações existentes entre as travestis e as transexuais é o desejo e a formação psíquica da troca de sexo, ou genital, através do processo cirúrgico. Enquanto as travestis reconhecem o seu genital e quer permanecer com o mesmo, os transexuais querem retirá-lo.

Ainda nessa guisa de diferenciação e conceituação, Anna Paula Vencato, em 2002, ao estudar as Drags de Santa Catarina, define essa categoria: “são homens que se transvestem, mas sem o intuito de se vestir de mulheres, mesmo que de forma caricata.” (2002, pág. 3)

Nesse sentido, ocorre:

uma certa aproximação dessa “mulher” que levam a público, muito embora a completa identificação nunca seja o resultado almejado. A maquiagem de uma drag queen jamais está borrada, suas roupas nunca estarão rasgadas (a não ser que o papel que desempenham naquele momento o exija), e ao menos em Santa Catarina, uma drag jamais aparecerá “montada” em público sem antes passar por um processo de depilação de quase todo o corpo, inclusive das sobrancelhas, que podem perder apenas os pelos excedentes ou adquirirem um contorno bastante fino. (2002, págs. 3 e 4)

De acordo com Vencato (2002), o fenômeno drag queen vai referenciar o ato de vestir-se de mulher em um sentido restrito e comportado a fim de apresentar um número artístico sem levar para a sua vida pessoal e social esse lado artístico. Ou seja, o indivíduo não tem necessariamente que possuir uma tendência a ser homossexual para ser uma drag queen nem tão pouco reconhecer e tomar como estilo de vida pública e social o estilo de trabalho que desenvolve em cima dos palcos.

Contudo, o ser travesti é construído nas alterações corporais, em um conjunto de técnicas de transformações para tornar esse corpo feminino, com curvas e gestos femininos, concedendo-lhe a delicadeza e a sutileza de uma “mulher”, sem retirar o órgão de prazer sexual.

O foco do estudo feito por Larissa Pelúcio, inicialmente, parte da premissa das Doenças Sexualmente transmissíveis, da AIDS e da relação

associativa ao mercado sexual, principalmente aos que está ligada à homossexualidade. Nesse entrelace, Pelúcio, investiga os modelos preventivos trabalhados com as Travestis. Para a sua inserção junto às travestis, a ONG “Tudo de Bom”, foi de suma importância, bem como o uso de tecnologias para conhecer um pouco melhor sobre esse universo.

O Projeto preventivo “Tudo de Bom”, atua na cidade de São Paulo e tem como objetivo geral reduzir a incidência de DST/AIDS entre a população de “profissionais do sexo”, resgatando os “princípios de cidadania”. O projeto capacita travestis para atuarem como agentes multiplicadoras de prevenção.

O trabalho desenvolvido pelos agentes consiste no recrutamento das travestis que estão nas ruas para os centros especializados a fim de tratar da prevenção e do tratamento daquelas que possuem alguma DST ou AIDS. O trabalho tem carga horária de 20hs semanais a ser desenvolvida no Centro e no Campo recebendo uma ajuda de custo no valor de R\$300,00 (Trezentos reais) por mês.

O modelo de trabalho está pautado no diálogo onde a proposta é conscientizar e politizar as profissionais do sexo no combate as DST/AIDS para que se possa prevenir e combater às doenças ou controlá-las. Esse modelo rompe com o paradigma da medicina tradicional orientada na figura do médico, caneta e receituário. Quanto aos modelos de prevenção e a prática do sexo seguro, as travestis relatam que sempre se previnem em seus programas, no entanto, a camisinha cai no esquecimento quando essa prática é realizada com o marido ou alguém a quem elas amam.

Segundo Pelúcio, é necessário elencar que a AIDS em sua descoberta como doença e divulgação do vírus, foi logo associado aos homossexuais e em seguida aos que viviam do sexo. Esse contexto histórico da doença deve associar-se ao caráter evolutivo da própria sociedade que utiliza desse estigma para condenar os portadores.

No caso da AIDS, vigiar os corpos e seus prazeres e orientar o comportamento de maneira a evitar o “risco”, permitiu que o olhar médico se voltasse uma vez mais sobre determinadas sexualidades, justamente aquelas que têm sido historicamente classificadas como desviantes, promiscuas e perigosas (2009, p. 116).

Após ser traçado um perfil do aidético subjugando-o como aquele sujeito promíscuo de práticas homoafetivas só resta conscientizar para uma prática de sexo seguro e higienista assegurando os cuidados consigo e com o outro. Essa preocupação e cuidado quebra com o que foi chamado de grupo de risco, reelaborando-o como o indivíduo de risco, pois aquele que não se cuida, não se protege, pode ser contaminado como também ser o contaminador de outros.

O modelo de prevenção da AIDS passa por reformulações ao ser constatado a existência de uma conjuntura sociocultural por trás desses indivíduos, que eles têm uma linguagem própria. Nesse sentido, foram formulados folders, cartazes e cartilhas explicativas voltadas para as travestis⁶⁹. Outra questão apontada pela autora é que no serviço público de saúde, não existe funcionários sensibilizados com a causa, que possam atender do modo mais qualificado a esse público. Para ilustrar esse dado, ela dá o exemplo de uma travesti que ao se dirigir a um Posto de Saúde não é bem atendida pela ausência de profissionais capacitados a lidar com a diversidade sexual. Ela esbarra no problema da apresentação de documentos de identificação por o não possuir ou o seu nome de registro está vinculado ao seu gênero masculino.

Os estudos sobre as transformações de gênero ganham ênfase a partir do século XX, após várias análises em diversas sociedades. Nas linhas iniciais sobre as questões de sexualidade, Marcos Benedetti, explana que existe uma relação associativa entre o gênero e o sexo biológico. Essa diferenciação e separação entre sexo e gênero passam a ser formulada após os anos 60, quando os movimentos feministas ganham força em meio ao campo social e alavanca essa questão. No entanto, no imaginário social das travestis, "tudo é gênero", tudo está relacionado ao que se é e ao que se pode produzir a partir daí.

Até então, todos os estudos e teorias produzidas foram baseadas nos elementos biológicos e psicológicos de cada ser, tornando-se reducionistas pela forma de compreensão da realidade. Com a separação

⁶⁹A cartilha, por exemplo, possui fotos de travestis, bem como a própria linguagem delas. Retrata questões relacionadas à saúde e cuidados com a forma de se bombear. Esse material, trás em si informações que muitas vezes não é do conhecimento das próprias travestis que estão além do desejo da transformação corporal.

dos conceitos de sexo e de gênero, as ciências sociais em seu todo, pode abordar novos temas e questões, bem como sair de uma visão simplificada sobre a sexualidade. As novas interpretações sobre sexualidade e gênero baseiam-se nos elementos sociais e culturais de cada sociedade.

A partir da década de 90, os estudos sobre sexualidade e gênero tornam-se elementos de análise e questionamentos. Com a epidemia de HIV, as relações ficaram estreitas e as buscas de respostas colocam as travestis e a sexualidade em ponto auge nas pesquisas científicas.

No trabalho de Benedetti, as travestis pesquisadas e ou acompanhadas trabalhavam em casas de prostituição, saunas ou nas ruas. Com o uso de aparelho celular, algumas travestis utilizavam dos jornais como meio para o trabalho.

A região central e os bairros adjacentes de Porto Alegre compõem o mapa de prostituição de homens, mulheres e travestis. As travestis concentram-se em “uma região ao longo da Avenida Farrapos, desde as mediações com o cruzamento da Avenida São Pedro até o cruzamento com a avenida Brasil. Nessa região, as ruas paralelas e secundárias, tanto a esquerda quanto a direita da Avenida Farrapos, são ocupadas por Travestis.” (BENEDETTI, 2005, p.36)

Existe também um quadrilátero formado pelas avenidas São Pedro, Brasil, Voluntários da Pátria e Pernambuco. Outra região é formada com a Fundão. Nesses contornos existe a prostituição das travestis com os caminhoneiros que ficam nessa região a procura de trabalho, pois se trata de uma área industrial. A área conhecida como Laçador, poucas travestis desenvolvem trabalho, já que não tem um fluxo enorme de transeuntes. Além das áreas já citadas, existem duas outras áreas de prostituição de travestis sendo na Zona Sul, no bairro Menino de Deus e a outra na Zona Norte no bairro Sarandi.

Segundo a explanação de Hélio Silva (2007), a travesti no Brasil, ganha expressividade e visibilidade na década de 80 em programas televisivos como os de Silvio Santos, o programa do Bolinha e o do Gugu Liberato, bem como um grande leque de filmes que abordou além das travestis, a questão da homossexualidade, como por exemplo, os filmes de Pedro Almodóvar entre outros.

Na busca de assegurar o sistema de preocupação com o uso da camisinha, Hélio Silva, vai para as ruas da Lapa – Rio de Janeiro, investigar e analisar as travestis. Sua observação participante o fez ser pesquisador e ao mesmo tempo personagem desta etnografia, sua inserção teve uma duração de 11 meses, com o contato direto com o objeto de estudo, sem ter intermediação de instituições. A Lapa, local escolhido para a realização da etnografia possui uma contextualização sociocultural no decorrer do seu processo histórico que fora substituído pela tomada súbita das travestis assegurando para si aquela área, tornando-a como zonas de prostituição das travestis. Sua boemia e malandragem fizeram grande sucessos nos anos 40 e 50.

Na descrição do autor, apesar da boa convivência entre as travestis e os moradores da Lapa, as travestis possuem certo receio pela circulação diurna ou em espaços públicos que não são destinados a prostituição ou curtição, como por exemplo, as escolas de 2º grau ou até mesmo uma faculdade, logo o grau de escolaridade, em sua maioria, torna-se de baixo nível. A Lapa parece ser a zona de prostituição mais recorrente para as travestis, na qual Hélio Silva analisou, no entanto, as rotas de prostituição para países como a Itália, por exemplo, passando a ser o sonho de vida para a maioria das travestis. O desejo de um corpo com características mais femininas, a vontade de uma vida estabilizada com dinheiro, domicílio próprio e a chance de ajudar a família, anseia nas travestis o risco de ir à busca da suposta estabilidade de forma clandestina e arriscada.

As relações familiares apresentam-se de forma conflituosa. Esse conflito reflete pelos discursos saudosistas sustentados pela ausência da figura materna e o receio e a discriminação pelas formas femininas adquiridas. Além do distanciamento dos lares e da afetividade familiar, as travestis relatam em seus discursos a temerosidade apresentada pela figura paterna. A aproximação da família concebe com a presença de presentes e o repasse de quantias em dinheiro, principalmente se a travesti consegue bastante dinheiro, bens e uma vida estabilizada.

O TRABALHO NAS NOITES

Nas décadas de 60 e 70, o Brasil passou pelo Regime Militar, configurando no país um novo modelo político de controle estatal em que a vida privada sofre interferência direta com a ditadura implantada. Nesse período, a vida de quem sobrevivia da prostituição não era muito fácil ou acessível. Isso também não significa dizer que hoje o seja, no entanto, atualmente, ou pós os anos 80, existe uma abertura maior.

Com esse período ditatorial e a perseguição a prostituição, as travestis no Brasil também passaram um período de reclusão, abrindo os espaços sociais e “caindo na vida”, somente após a ditadura. A questão da prostituição tanto de mulher, homens e de travestis, são historicamente construídas pelas sociedades no decorrer de seus desenvolvimentos. Após a ditadura, as travestis passam a cobrar pelo prazer fornecido como também utilizam de argumentos comparativos com a prostituição feminina para ganhar o seu espaço no mercado e exigir o seu pagamento.

As áreas de atuação profissional correspondem às zonas geográficas tidas como áreas propícias para a prática da prostituição, onde a travesti conquista o seu espaço de trabalho de acordo com a sua simpatia que pode ter diante das demais existentes na área, as suas necessidades básicas e condições financeiras para deslocamento, ou proximidades de sua unidade domiciliar. Outro motivo para escolha da área que a travesti vai trabalhar é em relação à situação financeira que o cliente possui. Essa situação definirá quais pontos, o cliente em potencial irá frequentar.

Outra estratégia de local para clientes e que assegura um determinado controle sobre a violência, são os cinemas pornôs, na qual as travestis ganham pouco, mas existe um controle de quem frequenta o local através da portaria.

O programa pode custar mais ou menos, de acordo com três critérios principais: 1) o quanto as travestis julgam que o cliente pode pagar; 2) a urgência delas em ganhar algum dinheiro; 3) o grau de atração que o cliente desperta (2008, p.163).

No acordo do programa, as travestis acertam o valor antes de começar as atividades sexuais, variando esses valores dependendo do tipo de serviço a ser prestado, o local a ser praticado, bem como a necessidade que a travesti possui em ter o dinheiro. A duração do programa também varia conforme o que foi acertado ou dependendo do cliente que está transando com ela. Se, porventura, elas gostam do cliente o programa pode durar mais tempo e sair um pouco mais barato.

Os tipos de programa variam conforme a vontade dos clientes. Nos relatos feitos pelas travestis à Kulick, demonstraram que os clientes, em sua maioria, gostam de serem passivos. Na visão das travestis, essa prática de papel passivo realizada pelos clientes reflete o desejo de praticar o que é proibido socialmente, uma vez que a sua heterossexualidade é mantida em sua vida social. Outro ponto de vista das travestis em relação a essa prática diz respeito à vingança realizada pelos maridos em face de esposa por questões de desentendimentos domésticos.

O fato é que homens tão másculos, musculosos e cheio de vigor, tornavam-se cama verdadeiras mulheres dando a bunda para as travestis. “Em outras palavras, o que os clientes fazem durante esses breves encontros é precisamente o mesmo que as travestis fazem ao longo de uma vida “sentir-se como se fosse uma mulher”.” (KULICK, 2008, p.179).

A prostituição para as travestis torna-se a única fonte de renda para a sua sobrevivência. As alterações corporais e a sua aparência estética e física não são aceitas pela sociedade que estipula um tipo padrão. A opção sexual e a forma de expressá-la dificultam a entrada de homossexuais no mercado de trabalho. No caso das travestis, essa dificuldade ao acesso parece ser ainda maior.

Quando se encontra uma travesti que está trabalhando fora da prostituição, significa dizer que está desenvolvendo atividades em alguma cozinha, salão de beleza ou tornou-se manicura e pedicura. Logo, não existem empregos fixos para travesti, restando à alternativa de “cair na vida”. “O dinheiro é o que leva as travestis para a prostituição. Elas precisam dele para viver, comer, pagar o aluguel, mas também para sustentar as relações afetivas com os namorados e com a família.” (KULICK, 2008, p.196).

As áreas de batalha ou as zonas de prostituição são espaços em que as travestis testam a formação de seu gênero e consolidam o seu processo de transformação no seu ser feminino. Esses espaços também constituem um importante espaço de convivência social, pois ali as travestis podem ser elas mesmas em sua totalidade de expressão e companheirismo, onde existem trocas de informações, confidências, objetos e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um processo de análise bibliográfica, podemos compreender um pouco mais acerca das travestis e todo esse processo doloroso e ao mesmo tempo mágico para elas de poder dá forma ao corpo que se quer ter, bem como viver o “ser mulher” de forma a assegurar a sua sexualidade, firmando o gênero e reconstruindo a sua identidade. Nesse sentido, foi analisado dentro da bibliografia de Hélio Silva, Don Kulick, Larissa Pelúcio e Marcos Benedetti, o que cada autor pondera em suas etnografias acerca das relações estabelecidas das travestis, bem como as questões relacionadas à transformação do corpo.

Logo após, foi abordado a relação das mesmas em seu aspecto de trabalho, neste caso, a prostituição e a relação afetiva descrita pelas mesmas com seus clientes, vícios e supostos maridos. Essas relações que perfazem laços de cumplicidade, intrigas e inimizades.

A vivência das travestis nem sempre são de forma fácil, a julgar pela forma que são interpretadas pela própria estrutura social que as colocam, em muitos aspectos, à margem da sociedade. Esse viver e ser travesti, desencadeia um universo místico bastante curioso repleto de contextualizações e descrições que envolvem um olhar além do ser pesquisador, mas compreende uma forma de viver e demonstrar nas curvas do corpo o gênero que se quer.

Em uma análise sobre a dominação masculina de Pierre Bourdieu (1999), partindo da premissa que a sociedade foi formada dentro de um padrão em que o homem é o mais forte, predomina sobre a mulher. Essa mesma sociedade foi formada em uma concepção heterossexual como forma de existência da orientação sexual do indivíduo, tida como um elemento normal, e os outros tipos de orientação sexual como fora dos

padrões estabelecidos ou até mesmo sendo denominados como “sexualidades periféricas” (FOUCAULT, 2003).

Partindo do contexto social e histórico local de cada sociedade, pode-se constatar a variação da interpretação do que seria a sexualidade. No entanto, as interpretações sempre recaem sobre as expectativas da ação masculinizada, uma vez que, a maioria da sociedade brasileira, mesmo na contemporaneidade carrega uma doutrina machista, pensamentos, sentimentos e práticas.

REFERÊNCIAS

ALUQUERQUE, Maria de Fátima M. de. **Gênero como lugar de exclusão: reflexões iniciais sobre o caso das travestis em Maceió-AL.** In: Gênero e outros lugares: poéticas e espaços interdisciplinares. Maceió, Edufal, 2009.

BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis.** Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2005.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é Transexualidade.** São Paulo, Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

BRETON, David Le. **A sociologia do corpo.** Petrópolis- RJ, Editora Vozes, 2010.

BRETON, David Le. **Antropologia do corpo e modernidade.** Petrópolis- RJ, Editora Vozes, 2011.

DROGUETT, Juan Guillermo. **Corpo e Representação.** In: Corpo e Cultura. São Paulo, Xamã- ECA- USP, 2001.

FIGUEIREDO, Adriana. **Se pudesse ressurgir, viria como o vento. Narrativas da dor: corporalidade e emoções na experiência da travestilidade.** Revista Latino-americana, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GOLDENGERB, Mirian e RAMOS, Marcelo Silva. **A civilização das formas: o corpo como valor.** In: Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro, Record, 2007.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cadernos Pagu, 2004. pp.201-246. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6853401/mod_resource/content/1/Donna%20Haraway_%E2%80%9CG%C3%AAnero%E2%80%9D%20para%20um%20dicion%C3%A1rio%20marxista.pdf. Acessado em: 10/12/2022 às 02hs32min.

HEILBORN, Maria Luiza. **Sexualidade: o olhar das ciências sociais.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2008.

LEITE JR. Jorge. **Nossos Corpos também mudam: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico.** São Paulo, PUC-SP, 2008.

LIMA, Aline Soares. **Quem sou eu: autorrepresentações de travestis no Orkut. Dissertação.** (Mestrado em Cultura Visual) Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo, Cosac Naify, 2003.

MEINERZ, Nádía Elisa. **Narrativas do corpo e composições do gênero.** In: NUNES DIAS, João.C.N.S; TERRA, JanainaD.; BITTENCOURT, João B. M. Intacta Retinta: corpo em movimento, sociedade e cultura. Maceió, UFAL, 2013 (no prelo) .

NICHOLSON, Linda. **Interpretando gênero.** Santa Catarina, Revista Estudos Feministas, 2000.

PELÚCIO, Larissa Maués. **Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids.** São Paulo, Editoras Annablume e Fapesp, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Porto Alegre, Educação e Realidade, 1990.

VENCATO, Anna Paula. **Existimos pelo prazer de ser mulher: uma análise do Brazilian Crossdresser Club.** Tese. (Doutorado em Sociologia e Antropologia) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VENCATO, Anna Paula. **Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da ilha de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Visual) Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Trocando os documentos: um estudo antropológico sobre a cultura de troca de sexo.** Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

A educação em Direitos Humanos e a realidade dos discentes LGBTQIAPN+: um estudo de caso no âmbito da Residência Universitária de uma Universidade Federal do Brasil

*Lana Lisiêr de Lima Palmeira*⁷⁰

*Alfrancio Ferreira Dias*⁷¹

*Edna Cristina do Prado*⁷²

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar se há, na Universidade Federal de Alagoas, *Campus* A.C. Simões, políticas institucionais de assistência estudantil, mais especificamente referentes à Residência Universitária, capazes de assegurar, diante de um cenário marcado pela diversidade, o respeito aos valores da equidade e respeito à pessoa humana, no caso em especial, de estudantes com gênero e orientação sexual divergente da heterocisnormatividade. Como opção teórico-metodológica, esta pesquisa adotou a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise documental. Para a análise dos dados encontrados, elegeu-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como resultados principais, inferiu-se que, apesar de existir um trabalho já iniciado na referida instituição de ensino acerca do tema em comento, necessário se faz a adoção de mais ações pontuais, definidas organicamente no seio da universidade, para se garantir a maior efetivação dos direitos deste público discente.

⁷⁰ Professora Adjunta da UFAL. Graduada em Direito. Mestrado, Doutorado e Estágio Pós Doutoral em Educação.

⁷¹ Professor Adjunto da UFS. Graduação em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutor em Sociologia. Estágio Pós Doutoral em Educação.

⁷² Professora Associada da UFAL. Graduada em Direito. Licenciada em Pedagogia, Ed. Física e Letras. Mestrado, Doutorado e Estágio Pós Doutoral em Educação.

INTRODUÇÃO

As raízes que sedimentam o presente texto estão imbricadas ao estudo realizado durante pós doutoramento em Educação na Universidade Federal de Sergipe, em que se voltou o olhar a analisar a existência ou não de políticas equitativas para discentes no contexto da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, no que pertine especificamente à população estudantil pertencente ao grupo LGBTQIAPN+, estabelecendo-se, naquele momento de maior densidade de pesquisas, vários segmentos no âmbito da UFAL a serem retratados por meio dos dados coletados, bem como pela leitura dos referenciais teóricos capazes de desvelar a problemática em questão.

Importante realçar que se entendeu ser bastante oportuno mergulhar no assunto sobre educação e diversidade, mais precisamente às questões ligadas às relações de gênero, por se perceber que, infelizmente, essa parcela de hipossuficientes, calcada dentro dos grupos sociais de diferença, em suas diversas subjetividades coletivas, parecem ainda necessitar de muito apoio dos setores governamentais para garantia do direito à equidade, na acepção mais ampla do vocábulo, aqui se incluindo o meio universitário.

Esta sensibilização para a exclusão de muitos hipossuficientes dos bens educacionais, ditada pelo olhar sempre voltado para a esfera da Educação em Direitos Humanos, vem fazendo com que, já há alguns anos, as aludidas preocupações tenham ainda mais se acentuado. Nota-se que, mesmo lentamente, amplia-se o ingresso dessas pessoas na educação superior sem se saber, ao certo, como estão sendo trabalhadas questões que se liguem a garantir o respeito necessário não só ao ingresso, mas, principalmente, à permanência exitosa dessas pessoas na universidade.

Tal percepção tem sido tanto mais nítida, quanto se tem conhecimento dos indicadores educacionais, eis que o sucesso escolar dessas pessoas pode depender de uma política ainda mais incisiva, sistemática e eficaz de garantia ao respeito de suas “diferenças”, já que, não devendo ter essas suas necessidades negligenciadas ou mal consideradas por aqueles que estão atuando no cotidiano estudantil educativo como a universidade, onde usuários de tal natureza, muitas vezes, mal começam a ser notados, quando não são considerados

simplesmente importunos e silenciosamente eliminados como indignos de ali se encontrarem, reivindicando a condição de pares.

Não se pode desconsiderar ainda que, diante de toda conjuntura política que se vem atravessando nos últimos anos neste país, o assunto se torna ainda mais pertinente para estudos desse nível, até porque a pauta LGBTQIAPN+ é também essencialmente de natureza política, eis que remonta uma luta acirrada no intento de que direitos fundamentais fossem elevados à categoria legal e normativa, com aptidão de exequibilidade, o que faz com que se garantam às pessoas a titularidade de poder usufruir de todas as liberdades, dentre elas a de manter a relação afetiva que lhe convenha, sendo respeitada e existindo dignamente.

Assim, ao se observar dirigentes governamentais que declaram publicamente, por meio de discursos odiosos, repúdio a grupos de pessoas que divergem da heterossexualidade, a preocupação tende a ficar sempre crescente, já que, pessoas que deveriam respeitar as leis e o próprio humanismo, jogam por terra toda ideia de tolerância e alteridade.

Diante de tal linha de raciocínio, não se pode desvincular, no prisma teórico, muito do que aqui está sendo percorrido em relação ao que já fora há tempo trabalhado nos estudos de Foucault, quando ao discutir a origem da sexualidade, mostra que tal problemática tem raízes seculares, evidenciando de forma nítida que:

Parece que, por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita. Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e as coisas eram feitas sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo, nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E, absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir.

Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções. O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fa-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e é o que distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, e tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas. Porém, forçada a algumas concessões. Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, se não nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. (Foucault, 2020, p.7-8)

Infelizmente, essa “lógica” arcaica e que retroalimenta os discursos das “tradicionais famílias conservadoras” ainda é uma realidade viva e nítida na nossa cultura social, histórica, política e, acima de tudo, (des)humana, o que torna cada dia mais assustador os índices de homofobia, sexismo e outras práticas de violência dentro do referido contexto.

Assim, tomando por base tais ideais e sem perder de vista o foco nos direitos da cidadania, a problemática ora suscitada tem trazido uma vasta gama de questões que a matéria abarca, agora mais do que antes, visto que, de acordo com pesquisa realizada pela Universidade Federal de Alagoas, catalogada em E-book nominado “Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) estudantes da UFAL”, que mostra a real distribuição dos estudantes na atualidade, por categorias como renda familiar, faixa etária,

raça, deficiência, situação conjugal, sexo, gênero e orientação sexual, dentre outras, evidente fica uma considerável mudança do perfil da universidade, no sentido do aumento de pessoas com diversidade de gênero bem como das várias orientações sexuais.

Saindo um pouco do campo dos dados e voltando a reflexão a uma esfera mais ampla, não se tem como deixar de considerar que a academia se caracteriza em uma ambiência que assume na sua tradição os valores do humanismo e que o pensamento científico, sem a interação humana ou para o melhoramento da humanidade, sobretudo dos grupos mais vulneráveis e hipossuficientes, endossa uma ciência desprovida de qualquer interlocução mais profunda com o compromisso moral de suas atividades, tornando-se oportuna e extremamente justificável uma pesquisa que investigasse se a legitimidade de temas como diversidade de gênero, orientação sexual e equidade estão sendo colocados na prática efetiva das políticas institucionais da Universidade Federal de Alagoas.

Assim, a pesquisa mais ampla da qual se extraiu o texto em égide se configurou como uma forma de investigar um conjunto de situações inquietantes como, por exemplo, os mecanismos e processos existentes ou em vias de efetivação, não só para o ingresso, como também para a permanência com sucesso no ensino superior brasileiro dos hipossuficientes, nesse caso específico, das pessoas com orientação sexual e identidade de gênero que fogem aos padrões heteronormativos que são socialmente aceitos pelas majorias no seio da Universidade Federal de Alagoas.

Por outro lado, ao pensar na inclusão educacional como possibilidade de acesso de pessoas com limitações de várias vertentes, vê-se, pela história, que essa demanda feita pelas pessoas excluídas vem sendo relativamente atendida. Se esse atendimento foi universalizado na Europa e nos países desenvolvidos até a década de 1950, no Brasil, mesmo de forma lenta, as crianças, adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola por razões sócio-históricas passaram a ser cada vez mais admitidos nas instituições escolares de ensino fundamental com a sua quase universalização em termos de ingresso, a partir dos anos 90.

Na educação superior, porém, a inclusão genericamente pensada é um fenômeno que, no Brasil, ainda hoje, vem se dando com fortes limites. No caso alagoano, então, segundo ensina Verçosa (1997), a

democratização do acesso pode ser considerada como um fenômeno dos últimos 20 anos. Mesmo assim, em Alagoas, a inclusão de pessoas com certas limitações vem se ampliando muito lentamente, de modo que nos indicadores educacionais o Estado figura ainda em posição desfavorável, em termos de matrícula líquida e até matrícula bruta. Importa salientar que quando, por exemplo, consultam-se referências que datam dos anos 50 até o presente, percebe-se que as reivindicações estudantis sempre se concentraram em ampliação de vagas, moradia estudantil e restaurante universitário, além da luta política por maior representação nos órgãos colegiados. (VASCONCELOS, 2011). Nesse contexto, a demanda por igualdade tem sempre deixado de reivindicar acesso e apoio à Universidade daqueles e daquelas que apresentam necessidade de respeito e tratamento pautado pela dignidade humana.

Nessa seara, importante ressaltar que a Carta Constitucional vigente, ao tratar a educação como um direito social, estabelece em seu artigo 205 que “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”. Dando continuidade, o aludido diploma legal consagra, no artigo 206, inciso I, que o ensino “será ministrado com base, entre outros, nos seguintes princípios: I -Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Não é vicioso esclarecer que a redação acima resulta de um processo histórico de aperfeiçoamento da lei, desde o seu artigo 5º, caput que enuncia serem todos “iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, até os últimos diplomas legais vigentes, como o Decreto nº 7.234/10 (que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES), o Parecer CNE/CP 8/2012 (que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definindo como princípios da educação a dignidade humana, a igualdade de direitos e o reconhecimento/valorização das diferenças e diversidades), o Decreto nº 8.727/2016 (que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transsexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional), além de diversos outros Decretos e Portarias

emanados do Ministério da Educação no âmbito da regulação da educação superior no país.

Entretanto, mesmo com o avanço normativo, procurou-se observar se, no prisma concreto, essas leis se materializam de forma a garantir o acesso e a permanência com sucesso dos hipossuficientes na educação superior pública, já que é preciso haver ações que resultem em práticas efetivas e exitosas da inclusão educacional ampla e irrestrita.

Aqui, encontra-se posta a necessidade do que se denomina de institucionalização das determinações legais traduzidas em concepções e políticas que levem às práticas inclusivas.

Ao trazer à cena a ideia da institucionalização, não deve existir a desvinculação do pensamento de que instâncias externas a uma universidade concreta, como o MEC, o Conselho Nacional de Educação e o INEP, podem determinar a instituição, toda sua forma de gestão e, nesse caso específico da inclusão, modos de lidar com o fenômeno em todas as suas dimensões.

Nesse sentido e de acordo com Fernandes, atitudes dessa natureza apresentarão tendência a observar as instituições sociais “como se seu rendimento constituísse uma função exclusiva de sua organização interna, da qualidade do pessoal (ou de sua motivação) e da adequação das relações entre meios e fins [...] bastando uma ‘boa organização’ e uma ‘boa direção’ para ter-se um ‘bom rendimento’ ou um ‘rendimento ótimo’.”(Fernandes, 1975, p.92-93)

Pelo contrário, pode-se dizer que a institucionalização, no tocante ao respeito das diferenças no ensino superior, só se efetiva mediante concepções, percepção de sentidos e desenvolvimento de práticas inclusivas. A partir do momento em que o prisma legal e o prisma atitudinal se entrelaçarem, ocorrerá a tão almejada inclusão, e, efetivando a inclusão, ocorrerá, consequentemente, a igualdade plena, propugnada nos ideais da Educação em Direitos Humanos.

Constituindo os princípios norteadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm representado formas de combate às situações de desigualdades. Cronologicamente falando, essas lutas surgidas no início da modernidade culminam com a reafirmação das Declarações feitas pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1948, e no caso das reuniões de cúpulas educacionais, nas décadas mais

recentes, tem-se afirmados os direitos sintetizados nos princípios da liberdade e igualdade.

Importante assinalar que, ao se analisar o princípio da igualdade, é fundamental fazer a distinção entre igualdade no plano formal e igualdade no plano material. Quando se fala em igualdade perante a lei como garantia de concretização de determinado direito, ou seja, quando se pensa que a simples inserção da igualdade no rol dos direitos fundamentais é o bastante para efetivar determinado direito, tem-se a chamada igualdade formal. Todavia, as necessidades das pessoas como sujeitos sociais mostram que, para se atingir a efetividade do princípio da igualdade, é preciso desapegar-se da mera concepção formalista, buscando mecanismos de operacionalização dos direitos, passando-se a olhar nitidamente as desigualdades concretas existentes na sociedade, de maneira a tratar de forma desigual situações também desiguais, e é justamente disso que se trata quando nesta pesquisa se buscou visualizar e entender as políticas institucionais desenvolvidas na Universidade, seja por meio das Pró-Reitorias de Graduação e de Assistência Estudantil, seja por meio de cursos de formação para seus docentes e técnicos-administrativos visando a conscientização da efetivação dessa igualdade formal e dessa igualdade material, pelo prisma basilar do respeito a qualquer pessoa.

É nessa vertente que Boaventura da Sousa Santos enfatiza que “[...] temos direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”(Santos, 1995, p.44).

Assim, buscando amparo socioantropológico, pode-se afirmar que, para se alcançar a igualdade e tentar se tornar incluso em determinado panorama, é preciso admitir que as sociedades apresentam, como característica, sistemas de pertença social com base na desigualdade e na exclusão.

De acordo com o autor,

[...] no sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema da exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão se assenta num

sistema totalmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. [...] Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. (SANTOS, 1995, p. 02).

Dessa forma, foi seguindo essa ordem de ideias que a pesquisa de pós doutoramento se desenvolveu, ressaltando-se que, aqui serão apresentados, tão somente, uma fração da mesma, quais sejam: os resultados e discussões acerca das políticas institucionais da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PROEST para o público estudantil LGBTQIAPN+, com recorte específico às ações direcionadas a tais estudantes no âmbito da Residência Universitária – RUA.

METODOLOGIA

No tocante ao percurso metodológico, além da pesquisa bibliográfica, que teve o objetivo de ampliar e aprofundar o arcabouço teórico, assim como as diversas abordagens sobre educação, gênero e orientação sexual, mergulhando em teóricos como Foucault, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler, dentre outros, fora também realizada pesquisa documental, a qual consistiu na análise das normativas da PROEST acerca de políticas de assistência estudantil para alunos que relatam problemas dentro da universidade, especificamente na Residência Universitária, relacionados com sua orientação de gênero.

Assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, fora utilizada a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, trabalhou-se cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - com ênfase, nessa terceira fase, à inferência e à interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, correspondeu à etapa de organização, na qual se estabeleceu o mecanismo de trabalho. Aqui se contemplou a leitura “flutuante”, ou seja, um contato preliminar com os

textos e documentos que foram analisados, a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos.

Importante registrar, ainda, que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar o máximo do universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) bem como da exclusividade (segundo a qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (BARDIN, 2016).

Na segunda fase, escolheu-se as categorias analíticas que foram trabalhadas. Aqui, estabeleceu-se como categoria mais ampla o olhar sob a vertente da existência ou inexistência de políticas institucionais já suscitadas nas linhas anteriores e, na categoria das políticas existentes, procurou-se eleger, sempre que possível, subcategorias, tentando refinar os achados da pesquisa e ampliar a análise no sentido de vislumbrar se tais ações existentes já atendem de forma plena ou necessitam de incrementos para satisfazer adequadamente às necessidades dessa parcela estudantil. Ressalta-se que, neste aspecto, preferiu-se, no lugar de criar quadros analíticos para demonstrar de forma estática as categorias, exibi-las de maneira discursiva durante a apresentação dos resultados, em que se fez a leitura gradativa e sequenciada de cada elemento apto a consubstanciar o objeto estudado.

Durante a terceira fase do processo de análise do conteúdo fora realizado o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação dos resultados da pesquisa. Esclarece-se que esta interpretação buscou ir além do conteúdo que aparecia nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados, não se podendo deslembra-los que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que assegura sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Evidentemente, que sobre as questões gerais que envolveram os problemas de pesquisa será possível derivar novos objetos e até conclusões acerca da existência de eventuais avanços ou respostas ao que aqui se investigou, o que demonstra que o presente trabalho não representou um instrumento de avaliação das referidas ações, mas, acima de tudo, um estudo que tentou apontar formas de redirecionamento das mesmas.

RESULTADOS E DUSCUSSÃO

Instigar o debate acerca de gênero e sexualidade no âmbito educacional é, sem dúvida, de uma significância ímpar no que se liga à possibilidade de tentar iniciar um processo de desconstrução da homofobia, da transfobia, da misoginia e do sexismo que, infelizmente, insistem em fazer parte das diversas vertentes sociais, que reproduzem desenfreadamente discursos preponderantemente heterocisnormativos.

Sem querer minimizar a importância de se trabalhar a temática dentre todos os segmentos sociais, mas, ao focar essas linhas em conjugação à esfera educacional, tem-se como parâmetro a necessidade de levar à tona a compreensão de que é marcadamente no ambiente escolar e universitário que as pessoas se preparam não apenas para uma profissão e consequentemente para empregabilidade, mas, acima de tudo, para o exercício da cidadania ativa com vistas à construção de um respaldo ético e humano que as façam realmente “gente” dentro de qualquer contexto.

Especificamente no tema específico do recorte feito ao presente estudo, que se volta a analisar o respeito à pessoa humana, no caso em especial, de estudantes com gênero e orientação sexual divergente dos padrões sociais dominantes no âmbito da UFAL, é fulcral destacar o Projeto Escola sem Partido, que trazia impisição de limitação na atuação docente, por meio de leis municipais e materiais didáticos, como também no tocante a conteúdos progressistas e de gênero, o qual teve a inconstitucionalidade decretada em 2020 pela corte judiciária máxima do país, a saber o Supremo Tribunal Federal.

Nessa conjuntura, com a nomenclatura de “Ideologia de gênero”, fora realizada uma verdadeira “invenção” realizada por várias correntes

religiosas que reforçavam a temática de segregação e discriminação, com reflexos diretos na via das políticas educacionais brasileiras.

Não é excessivo realizar um brece retrospecto e lembrar que em 2014, fase temporal que marcou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a discussão fora impulsionada no momento em que o Senado Nacional e a Câmara dos Deputados Federal, por meio de suas bancadas assinaladamente religiosas, travaram embates acirrados em defesa da exclusão de expressões no texto do aludido documento que pugnavam pela “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, de modo que no documento resultante deste Plano não trouxeram a incorporação dos termos “igualdade de gênero” e “orientação sexual”, tendo-se ainda a supressão de flexões de gênero, com adoção da forma genérica masculina (BRASIL, 2014).

Nessa vertente, houve uma série de projetos que intencionavam excluir cada vez mais tais discussões do contexto das políticas educacionais, como se denota do Projeto de Lei 4893/20 que tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”, com previsão de pena de detenção de 6 meses a 2 anos.

Dentro desse segmento de ideias, é importante registrar que essa celeuma tem como fundamento uma ideia de cunho biológico de gênero e sexualidade que insiste em fazer imperar preceitos os quais buscam privilegiar o masculino e a heterossexualidade como padrões e tudo o que difere disso é tido por estranho, inferior e desviante (LOURO, 2000). “Aos sabores desse conjunto de normas, quer-se uma identidade para um corpo e outra para outro corpo” (CARDOSO, 2011, p. 4). Nesse sentido, a regra é: “o sistema heteronormativo onde caberiam apenas duas identidades de sexo/gênero/desejo: masculino e feminino” (CARDOSO, 2011, p. 4).

Ainda voltando o olhar aos marcos regulatórios, não se pode esquecer que, guiando-se pela mesma vertente do PNE (2014-2024), o Ministério da Educação promoveu a exclusão da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental das expressões

“gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” de vários segmentos, deixando apenas a expressão gênero onde há alusão ao critério do respeito à diversidade focado nas peculiaridades biológicas havidas entre homens e mulheres. O Projeto de Lei 4893/20 tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das escolas da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”.

Assim, vai-se, cada vez mais, reforçando-se a urgência de se discutir, fora do senso comum e com base epistemológica, as características que vão dando forma aos conteúdos mais amplos que envolvem gênero e sexualidade, eis que tais conteúdos não são elaborados em um momento repentino, sendo, ao contrário, fruto de uma lenta e contínua construção social, histórica e cultural.

Nos precisos termos de Louro:

As identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também, se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas: nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar que – tanto na dinâmica do Gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (Louro, 2020, p.30-31)

E, seguindo a mesma vertente Britzman ensina que :

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa- é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável, volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (1996, p.74).

Dessa forma, e levando em consideração não apenas o enfoque referente ao conteúdo já abordado, mas também buscando adentrar no campo que se elegeu como recorte para o estudo em comento, a saber as ações existentes no âmbito da PROEST para garantia de respeito e equidade a estudantes do público LGBTQIAPN+ na Residência Universitária da Universidade Federal de Alagoas, far-se-á, de início, um breve trajeto evolutivo acerca da assistência educacional no país, chegando-se à realidade do *locus* da pesquisa, configurada na Universidade Federal de Alagoas.

Segundo Costa (2010) a primeira menção a assistência estudantil no Brasil ocorreu no ano de 1928, com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, a qual apresentava a função de auxiliar a permanência dos estudantes brasileiros que tinham dificuldade em se manter na França para concluir seus estudos. Nessa mesma época, por volta do ano de 1930, surgem no país outros programas assistenciais universitários, focando na garantia de alimentação e moradia para os discentes.

Imperator (2017), afirma que os desafios desse tipo de assistência aos discentes das instituições públicas de ensino superior brasileiras aumentaram e ganharam mais importância, quando em 1980 o número de matrículas nas mesmas passou de pouco mais de 300 mil na década de 1970 para 1,5 milhão. Segundo a mesma autora, essa expansão possibilitou o acesso ao ensino universitário a brasileiros de classes sociais menos favorecidas, surgindo demandas específicas a serem atendidas em prol desse público, para garantir sua permanência na instituição. A importância dessas ações está disposta no Plano Nacional de Educação, conforme se encontra expresso nas metas da educação superior, que traduz literalmente, como objetivo daquele documento,

“estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico”. (Brasil, 2001)

Ainda contextualizando brevemente a história dessas ações no Brasil, ocorreu em 12 de dezembro de 2007 a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), segundo portaria normativa 39, para estudantes de ensino superior matriculados em cursos presenciais de Instituições de Federais de Ensino Superior (Ifes), delineando caminhos de articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão com o intuito de subsidiar a permanência dos estudantes nos cursos de graduação, sendo a moradia estudantil a primeira das ações de assistência estudantil destacadas à época no artigo 2º parágrafo único e, a partir do decreto de 19 de julho de 2010, no art. 3º, parágrafo primeiro do referido programa, além de ações nas áreas de alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Imperatori (2017) destaca, contudo, que embora o PNAES seja um marco para assistência estudantil universitária no Brasil, ela não garante uniformidade nas ações desenvolvidas nas diferentes Ifes, uma vez que não existe o delineamento de um padrão a ser adotado por todas. Assim, de acordo com a autora:

Em relação à moradia estudantil, por exemplo, em algumas instituições existem residências universitárias, onde é disponibilizada toda a infraestrutura, tal como quartos mobiliados e com eletrodomésticos, enquanto em outras é fornecida uma bolsa destinada ao pagamento dos gastos com moradia com valores variados. (2017, p.295).

É válido ressaltar, que boa parte do que hoje é garantido pelas diretrizes do PNAES no âmbito das Ifes, é produto de reivindicações históricas e lutas estudantis levantadas ainda nos anos de 1970 e 1980, com a ocorrência da ampliação do acesso à universidade pública no Brasil, já citado anteriormente. As necessidades específicas do público discente LGBTQIAPN+, nesse contexto, são ainda muito negligenciadas em todo o país e só recentemente vem sendo alvo de algumas pesquisas

que poderão servir como base de ações assistenciais que impeçam que as questões relacionadas ao gênero se tornem obstáculos à permanência dos discentes no ambiente universitário.

Buscou-se informações referentes a temática do estudo junto a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST-UFAL), órgão que tem como finalidade, por sua própria definição encontrada no site da instituição, “assistir à comunidade estudantil em toda sua plenitude e planejar, gerir e executar as políticas e atividades estudantis, promovendo ampla integração do corpo discente, comunidade e Universidade”.

Ainda segundo a descrição das ações do órgão junto aos estudantes, tem-se que a Proest desenvolve programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão e permanência; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude, resultando destas linhas todos os programas de assistência estudantil no âmbito de assistência à saúde, assistência a moradia e à alimentação, além de auxílios financeiros (bolsa permanência) e programas de apoio à vida acadêmica em todas as dimensões (social, política, cultural, esportiva e de formação técnica).

Ao perguntar-se sobre dados quantitativos do número de discentes cadastrados na residência universitária da UFAL que apresentam identidade de gênero diversa do padrão feminino e masculino, foi respondido que não existe essa informação de forma oficial, uma vez que uma parte dos discentes optam por não fazer esse tipo de declaração de forma espontânea, existindo, contudo, conhecimento por parte da PROEST de estudantes do público LGBTQIAPN+ morando na Residência Universitária Alagoana (RUA).

Foi relatado ainda que há um total de 135 vagas para discentes nessa estrutura, e que, em relação aos espaços (dormitórios) específicos para esse grupo, existem atualmente na RUA, quartos masculinos, femininos e mistos, com uma política de ocupação que segue a lógica abaixo, transcrita literalmente da resposta enviada:

- “- O estudante Gay fica no quarto masculino ou misto;
- A estudante Lésbica fica no quarto feminino ou misto;
- Temos na RUA estudantes transexuais, que passaram a assumir o gênero feminino. Nestes casos, estes estudantes ficam em quartos femininos.”

Nota-se nesse aspecto, uma necessidade de amadurecimento no que tange a esta política de organização do espaço universitário, visto ser esse um ponto sensível já apontado em alguns estudos que tratam dos desafios de permanência na universidade por parte do público LGBTQIAPN+.

Poucos são os estudos que avaliam os desafios enfrentados por estudantes LGBTQIAPN+ em residências ou moradias universitárias de instituições federais de ensino superior. Lima (2019) analisou o acesso dessa população às residências universitárias no âmbito da UFRN, com foco principal na questão da discriminação e do preconceito enfrentados pelos usuários, identificando em suas entrevistas que as mesmas agressões físicas e morais que sofriam no ambiente familiar se repetem no ambiente da residência universitária, culminando em situações em que o estudante desiste de permanecer nesse local e opta pelo auxílio moradia, para alugar uma residência fora da instituição, mesmo estas sendo bastante precárias e sem acesso a facilidades como internet livre e mais refeições no restaurante universitário. A autora ainda relata que, conforme coligido nas entrevistas, identifica-se um preconceito mais forte quando a pessoa é um homem gay afeminado ou uma mulher lésbica afeminada, apontando que todos esses aspectos devem ser muito bem ponderados ao se estabelecer uma política inclusiva para o público LGBTQIAPN+ nas residências universitárias.

É interessante mencionar que o estudo de SOUZA & COSTA (2020), que ao analisarem o Programa de Residência Universitária para Graduação (Prug) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), assevera que não basta apenas a instituição de ensino disponibilizar a moradia estudantil, sendo necessário o acompanhamento da vida acadêmica e pessoal dos residentes, não como um elemento fiscalizatório, mas sim como uma mais uma ferramenta de apoio ao discente que eventualmente esteja passando por problemas ensejadores de dificuldades em seu rendimento em sala de aula. Na pesquisa em questão, identificou-se 14% de taxa de retenção entre os moradores da residência universitária da UFRPE, sendo 10% retidos a 1 semestre e 4% retidos a 4 semestres, sem que existam na instituição ações que busquem explicar esse fato.

Dentro da linha de raciocínio que vem sendo traçada nesta pesquisa, não é demais ressaltar, a título de informações gerais, que se questionou também a PROEST-UFAL sobre ações de desenvolvimento de materiais explanativos e/ou educativos acerca dessa temática para a comunidade acadêmica como um todo, obtendo-se como resposta que nunca foi publicado um documento dentro dessa perspectiva.

Assim, cumpre a ressalva de que a atenção dispensada a ações como esta, com o objetivo de diminuir o preconceito e a discriminação sexual no âmbito universitário, mostra-se imperiosa e urgente, até porque conforme se demonstra em um estudo realizado por CAPUCCE et al. (2021) acerca da realidade de uma instituição particular de ensino do Amazonas, com alunos do curso de Medicina, evidenciado ficou que 20% dos discentes que se identificaram como parte do público LGBTQIAPN+, sentem-se constrangidos ou inseguros no ambiente universitário, devido sua orientação sexual.

No que diz respeito ao aspecto de assistência psicológica, foi relatado que a referida pró-reitoria disponibiliza para todos os estudantes um serviço de atendimento psicológico no Núcleo de Assistência Estudantil. A solicitação é feita através de um formulário próprio. Mais uma vez é importante destacar que, a conjuntura de preconceito e discriminação sexual que envolve o público LGBTQIAPN+, em todas as esferas da sociedade, aponta para uma necessidade de maior atenção para esse público nas IFES. Assim, trazendo à tona novamente o estudo de CAPUCCE et al. (2021), tem-se que 13,3% dos discentes que se identificaram como parte deste público, no curso de Medicina de uma instituição de ensino superior particular no estado do Amazonas, afirmaram já terem pensado em desistir do curso por algum conflito interno ou externo relacionado à sua orientação sexual.

A finalização das informações oriundas da PROEST-UFAL deu-se através da resposta ao questionamento sobre o apontamento de outras ações que fossem, pela pró-reitoria, julgadas relevantes para o atendimento do público hipossuficiente em análise, quer sejam já realizadas ou em planejamento para realização.

Assim, obteve-se o que segue transcrito na íntegra a seguir:

“a) Nos editais de cadastro socioeconômico da Proest, que dão acesso ao ingresso nos programas das bolsas e auxílios da assistência

estudantil, os estudantes que se declaram pertencentes ao grupo LGBTQIA+, possuem uma bonificação na composição do seu Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS).

b) Em 2020, a UFAL em parceria com a Google, promoveu um treinamento em Google Cloud. Esse treinamento foi direcionado prioritariamente às mulheres, negros e estudantes do grupo LGBTQIA+.”

Observa-se, dessa forma, uma preocupação e já a iniciação de algumas ações que visam, de alguma maneira, fortalecer o público estudantil em comento. Todavia, não se pode deixar de registrar que as mesmas são ainda muito incipientes e merecedoras de uma atenção bem mais alargada, a fim de dar conta de inúmeras dimensões situacionais que, aparentemente, podem não se tornar visíveis, diante de questões que demonstrem maiores preocupações, mas que são latentes e emergenciais, principalmente diante do contexto sócio-político hodierno.

O estudo de MESQUITA & RODRIGUES (2019) sobre as intervenções do serviço social no ambiente universitário junto a discentes transsexuais da UFRJ, identificaram que cerca de 23% estavam com matrícula trancada, e embora não afirmem que situações de constrangimento ou vivências de preconceito sejam os fatores determinantes para a essa evasão temporária, identifica-se que esse público merece uma atenção especial no que tange à assistência estudantil, a fim de diminuir esse índice.

Diante de todo o exposto, acredita-se que, por meio dos dados apresentados e analisados ao longo do trabalho, tenha sido possível realizar um percurso, que apesar de árduo, pela própria peculiaridade e sutileza das informações tratadas, permitiram algumas importantes inferências, conforme se apresentará, ainda que de maneira sucinta, nas linhas que se seguem à título conclusivo.

CONCLUSÃO

Iniciou-se o estudo em tela, partindo-se da premissa corroborada por pesquisas que indicam uma mudança no perfil do corpo discente das mais diversas instituições de ensino do país, o que não é diferente na Universidade Federal de Alagoas, razão pela qual se buscou, diante do

recorte metodológico adotado, analisar a presença de políticas para discentes que se enquadrem nos parâmetros do público LGBTQIAPN+, até porque, conforme já fora discorrido em outros momentos, o preconceito impregnado em vários segmentos sociais e, inclusive, no espaço acadêmico, infelizmente é ainda uma realidade visível e vívida na nossa atualidade, principalmente em questões vinculadas à identidade de gênero e orientação sexual, discriminação esta fruto de todo um processo social, cultural e histórico que circunscreve a temática e ainda a torna emblemática.

Assim sendo e buscando efetivar o que poderia ser apenas uma paráfrase à obra de Bell Hooks, exercendo uma possível “pedagogia da transgressão”, no intento de romper esse paradigma marcado pelo atraso e pelas intolerâncias, em que a heterossexualidade é tratada como “natural” e que as outras formas de sexualidade são vistas como “anormais” (LOURO, 2019, p.19), realizou-se todo um percurso exploratório nesta pesquisa, a fim de constatar se há na Universidade Federal de Alagoas políticas institucionais que assistam estudantes contra dissabores de tal natureza no âmbito da Residência Universitária e, em havendo, se as mesmas atendem de forma satisfatórias as necessidades desse público discente.

Dessa forma, não se pode deixar de registrar o trabalho desenvolvido pela PROEST no tocante a destinar das 135 vagas existentes na estrutura, espaços (dormitórios) específicos para esse grupo, existindo atualmente na RUA, quartos masculinos, femininos e mistos, com uma política de ocupação que segue a lógica abaixo, transcrita literalmente da resposta enviada:

- “- O estudante Gay fica no quarto masculino ou misto;
- A estudante Lésbica fica no quarto feminino ou misto;
- Temos na RUA estudantes transexuais, que passaram a assumir o gênero feminino. Nestes casos, estes estudantes ficam em quartos femininos.”

Nota-se nesse aspecto, uma necessidade de amadurecimento no que tange a esta política de organização do espaço universitário, visto ser esse um ponto sensível já apontado em alguns estudos que tratam dos

desafios de permanência na universidade por parte do público LGBTQIAPN+.

Sugere-se, aqui, como ação mais emergencial a ser implementada, até pelo próprio caráter que define a PROEST, nos exatos termos que estão, inclusive, na sua página oficial, em que se mostra como finalidade “assistir à comunidade estudantil em toda sua plenitude e planejar, gerir e executar as políticas e atividades estudantis, promovendo ampla integração do corpo discente, comunidade e Universidade”, um olhar mais atento para destinação de espaços na RUA que não se limitem a quartos femininos, masculinos e mistos, já que no espaço nominado como “misto” pode haver uma junção de pessoas que não se encaixem em perfis já vislumbrados, gerando assim uma série de dificuldades nas suas acomodações e permanências, eis que a questão que aqui se discute está para além de uma mera diferença biológica, sendo, acima de tudo, de ordem emocional. Afinal, de acordo com as precisas palavras de Judith Butler:

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Em vez disso, uma vez que o próprio sexo seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O ‘sexo’ é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (Butler, 2019, p.196).

Nessa linha de raciocínio e buscando evitar problemas como já ocorrera em outras universidades do mundo, como, por exemplo, a situação que ganhou notoriedade registrada na Universidade Rutgers, dos Estados Unidos, em que, no ano de 2010, um aluno gay cometeu suicídio ao tomar ciência que um colega de quarto estava fazendo bullying contra ele, expondo de forma vexatória questões que se ligavam à sua sexualidade, chegando até mesmo a convidar amigos para adentrar no quarto e observá-lo de forma mais particular, invadindo toda sua esfera de intimidade, reforça-se a sugestão e apelo de que sejam (re)pensadas as condições dos quartos de estudantes gays, lésbicas e

transgênero no âmbito da Residência Universitária da UFAL, ofertando estruturas mais especializadas às peculiaridades aqui já demonstradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa**.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 8/2012**: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definindo como princípios da educação a dignidade humana, a igualdade de direitos e o reconhecimento/valorização das diferenças e diversidades.

BRASIL. **Decreto nº 8.727/2016**: dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transsexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília,2014.

AZEVEDO, João Ferreira (coord.) **UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**: Documentos Históricos. MACEIÓ: EDUFAL 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História - Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Unesp, 1997.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental**. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres (Org.). 7º Prêmio construindo a Igualdade de Gênero. 1º ed. Brasília: Presidência da República, v.1, p.35-56, 2011. Disponível em: <<https://doceri.com.br/doc/7o-premio-igualdade-de-genero-xgj2n23rr9>>.

CAPUCCE, Victor Serrate; MEDEIROS, Jade Gomes da Costa; SILVA, Anitha de Cássia Ribeiro; et al. **Desafios da permanência de estudantes LGBTQ+ na universidade: percepção de discentes de centro universitário amazônico**. REAS. Vol.13(4); p: 1-8; 2021. <https://doi.org/10.25248/reas.e7109.2021>

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega. 1975.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **A ordem do Discurso**. SP-SP, Loyola, 2005, 12 ed.

_____. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

LIMA, Rita de Lourdes. **A população LGBT nas residências universitárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”. Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. Recuperado de: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1148>.

LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 4ª ed.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014. 16ª ed.

MESQUITA, Camila Nogueira Chaves; RODRIGUES, Samantha Guedes Clemente. **Estudo exploratório sobre a temática da transexualidade no ambiente universitário: reflexões e a intervenção do serviço social**. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”. Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. Recuperado de: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/638>.

PEIXOTO, Jaime. A “monstrificação” do gênero e das sexualidades dissidentes em tempos de ofensivas antigênero. In: PARAÍSO, Marlucey Alves; SILVA, Maria Patrícia (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: tensões, movimentos e criações**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SANTOS. Boaventura Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995.

SCOOT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v. 20, julho/dezembro, 1995.

SOUZA Rafael Cipriano; COSTA; Maria Aparecida Tenório Salvador.
Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: o caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 362-385, abr./jun. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801803>.

VASCONCELOS, Agatângelo, in VERÇOSA. Elcio de Gusmão;
CAVALCANTE Simone (orgs). **UFAL:** o livro dos 50 anos. Maceió: EDUFAL. 2011. p. 42 – 47.

Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL:
coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior.
Maceió : EDUFAL : Proest, 2020.

EDITORA
phillos.
ACADEMY
WWW.PHILLOSACADEMY.COM