RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

▪ v. 4 ▪ n. 2 ▪ jul. / dez., 2016 (7)

ISSN - 2318-9568 (print) / 2387-7738 (on-line)

Educação

- **BÁRBARA DINIZ; DANÚBIA DA COSTA**
  A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos

- **IRANDI PEREIRA; MAURO M. JUNIOR**
  A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei

- **TALITA SANTANA MACIEL**
  Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as)

História

- **THYELES MORATTI P. B. STRELHOW**
  Direitos humanos: reflexões por um processo de descolonização

- **FERNANDA MÜLLER CORRÊA**
  Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada

- **LÚCIA DE F. GUERRA FERREIRA**
  O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil

Políticas Públicas

- **JUCIANE DE GREGORI**
  Reflexões sobre gênero e direitos humanos a partir do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres

Meio Ambiente

- **TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL**
  Racismo ambiental às comunidades quilombolas

Saúde

- **KALLINE FLÁVIA SILVA DE LIRA**
  O Hospitais de custódia, tratamento psiquiátrico e violação dos direitos humanos

Direito

- **CAROLINA RABELO; THAIS CASTELLI**
  Direito de morrer com dignidade: proteção à luz do direito internacional e nacional

Sociologia

- **JUAN GARCÍA RUBIO**
  La exclusión como pérdida de la ondición de ciudadanía y de los derechos humanos sociales básicos

- **DANIELA CRISTINA N. DE OLIVEIRA**
  A atual crise migratória europeia à luz do pensamento de John Rawls

Relações Internacionais

- **JUAN MANUEL JIMÉNEZ ROBLES**
  On forgiveness and reconciliation in post-conflict societies: a philosophical perspective

Resenha

- **LUDMILA CERQUEIRA CORREIA**
  Para uma nova cultura política dos direitos humanos
  Livro: "Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos", de Antonio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior

7

Observatório de Educação em Direitos Humanos

UNESP

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

RIDH | publicação semestral | Bauru | v. 4, n. 2 | p. 1-246 | jul. / dez., 2016 (7)

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato
Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3013 7053
E-mail: oedh@unesp.br

Revisão
Editoria

Capa
Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação
Arthur Miglionni
Érika Woelke

Produção Gráfica
Canal6 Projetos Editoriais
www.canal6.com.br

Versão on line da RIDH - ISSN: 2357-7738
www2.faac.unesp.br/ridh

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

EQUIPE EDITORIAL

Editores
Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)

Comitê Editorial Executivo
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)
Eli Vagner Francisco Rodrigues (Unesp-Bauru)
José Carlos Marques (Unesp-Bauru)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)
Solange Daher (Unesp-Botucatu)

Conselho Editorial
Aida Monteiro (UFPE)
Alberto Damasceno (UFPA)
Ana Maria Rodino (IIDDHH- San José de Costa Rica)
Artur Stamford (UFPE)
Bethania Assy (PUC-RJ)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Edson Teles (Unifesp)
Enoque Feitosa (UFPB)
Fábio Barbosa de Freitas (UFCG)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Giancarla Brunetto (UFRGS)
José Sérgio (USP)
José Luiz Sanfelice (Unicamp)
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Helena Esser (UFG)
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)
Márcia Macêdo (UFBA)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)
Maria das Graças P. Britto (UFPel)
Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)

Naldson Ramos (UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólon Viola (Unisinos)
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

Conselho Consultivo
Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Ana Tereza Reis da Silva (UnB)
André Varella (UFF-RJ)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UFG)
Douglas Policarpo (UFGD-MS)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Enima dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Giuseppe Tosi (UFPB)
Helena Esser (UFG)
Heloísa Pait (Unesp-Marília)
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)
Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Loriza Lacerda de Almeida (Unesp-Bauru)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Marcus Paulo Rycembel Boeira (IICS-SP)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevidéu)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (I. B. E. J. Uberaba)
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Ricardo Luis Nicola (Unesp- Bauru)
Riva Sobrado de Freitas (Unesp-Franca)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Saulo de Oliveira Pinto Pinto (UFG)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos
Av Eng Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP
Tel.: (14) 3103-6172 / 6064 • e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

:

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS UNESP

Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.

323.4
R349

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013) – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN - 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Copyright© OEDH/UNESP, 2016

Sumário

7 Apresentação
Editoria

Educação

11 **Bárbara Diniz; Danúbia da Costa**
A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos
Educação

23 **Irandi Pereira; Mauro M. Junior**
A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei

43 **Talita Santana Maciel**
Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as)

História

59 **Thyeles Moratti P. B. Strelhow**
Direitos humanos: reflexões por um processo de descolonização

77 **Fernanda Müller Corrêa**
Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada

93 **Lúcia de Fátima Guerra Ferreira**
O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil

Políticas Públicas

111 **Juciane de Gregori**
Reflexões sobre gênero e direitos humanos a partir do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres

Meio Ambiente

129 **Tauã Lima Verdan Rangel**
Racismo ambiental às comunidades quilombolas

Saúde

143 **Kalline Flávia Silva De Lira**
Hospitais de custódia, tratamento psiquiátrico e violação dos direitos humanos

Direito

161 **Carolina Rabelo; Thais Castelli**
Direito de morrer com dignidade: proteção à luz do direito internacional e nacional

Sociologia

183 **Juan García Rubio**
La exclusión como pérdida de la ondición de ciudadanía y de los derechos humanos sociales básicos

201 **Daniela Cristina N. de Oliveira**
A atual crise migratória europeia à luz do pensamento de John Rawls

Relações Internacionais

223 **Juan Manuel Jiménez Robles**
On forgiveness and reconciliation in post-conflict societies: a philosophical perspective

RESENHA

239 **Ludmila Cerqueira Correia**
Para uma nova cultura política dos direitos humanos
Livro:"Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos", de Antonio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior

243 **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**

247 **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos a 7ª edição (jul./dez. 2016) da Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, da Unesp. Os artigos aqui publicados confirmam o principal perfil da RIDH: divulgar a produção acadêmica de professores e alunos dos programas de pós-graduação em direitos humanos, em especial os de caráter interdisciplinares. Assim, estudos e pesquisas oferecem, neste número, reflexões sobre Direitos Humanos a partir de diversas áreas da pesquisa acadêmica: educação, história, políticas públicas, meio ambiente, saúde, direito, sociologia e relações internacionais.

Nesta edição, publicamos dois artigos internacionais (um em espanhol e outro em inglês), o que indica a inserção da revista no contexto acadêmico mais global.

* * *

Esta edição da RIDH 7 abre com três artigos sobre educação em direitos humanos. Em "*A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos*", Bárbara Diniz e Danúbia Régia, mestras em Direitos Humanos pela UnB, demonstram que a função emancipatória da EDH está essencialmente relacionada à função mediadora de conflitos na convivência escolar. Isso porque o empoderamento do sujeito pelo processo participativo na escola pressupõe a humanização das relações, confrontos democráticos.

Irandi Pereira e Mauro Mathias Junior apresentam, em "*A educação permanente em direitos humanos dos profissionais da socioeducação de adolescentes em conflito com a lei*", reflexões a partir do resultado de pesquisas realizadas no campo da socioeducação. O objetivo principal é confrontar as diretrizes da Educação em Direitos Humanos com as práticas dos socioeducadores no atendimento de adolescentes em medidas de: 'Internação', 'Semiliberdade', 'Prestação de Serviços à Comunidade' e 'Liberdade Assistida'. São analisadas também as propostas de formação continuada da Escola Nacional de Socioeducação da SDH da Presidência da República.

O artigo "*Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as)*" de Talita Santana Maciel, traz um tema recorrente, porém um enfoque especial. Trata-se dos resultados da pesquisa, em andamento, em cujo recorte a autora buscou caracterizar diversas concepções dos professores da Educação Infantil para justificar a importância da Educação em Direitos Humanos na formação continuada.

A doutoranda Thyeles Moratti – em "*Direitos humanos: reflexões por um processo de descolonização*" – traz sua contribuição teórica ao debate sobre os direitos humanos, como instrumentos de justiça social e vida plena, que passa necessariamente pelo processo de descolonização cultural, dos povos latino-americanos, por exemplo. Como fundamentos dessa perspectiva, a autora destaca três conceitos: 'trans-modernidade', 'ecologia dos saberes' e 'participação social democrática'.

Refletir sobre a construção histórica da identidade no negro é temática do artigo "*Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada*", de Fernanda Müller Corrêa. No seu estudo, a autora procura contrapor ao discurso iluminista dos filósofos modernos, que inferiorizou o negro para dominar, o pensamento de Charles Taylor e Franz Fanon, com as ideias de 'reconhecimento' e de 'restruturação do mundo', como forma de combate ao preconceito e à violaoção de direitos humanos.

Outro olhar histórico para pensar (violações aos) os direitos humanos exercita Lúcia de Fátima Guerra Ferreira no estudo sobre o Tribunal RusseII II, instalado na Itália, nos anos 70. O artigo "*O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil*" mostra o papel fundamental desse Tribunal na revelação das violações dos direitos humanos pela ditadura militar brasileira, retomando parte de alguns depoimentos de vítimas, registrados na obra: BRASIL, violação dos direitos humanos - Tribunal Russell II (Editora da UFPB), de Lelio Basso.

O título do artigo de Juciane de Gregori, "*Reflexões sobre gênero e direitos humanos a partir do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres*" já deixa claro o propósito do estudo, em que a autora analisa "cada versão do referido documento [2006, 2008, 2013], avaliando a relação entre o Estado e as demandas de garantia de direitos humanos das mulheres". Apesar dos avanços, para Juciane, a "resolução da problemática da violência contra mulher ainda é uma incógnita".

Qual a relação entre o meio ambiente e o racismo contra o negro? Esta é a questão central do texto: "*Racismo ambiental às comunidades quilombolas*". Nele, Tauã Lima Verdan Rangel procura, no primeiro momento, mostrar esta relação com estudo conceitual e histórico sobre o 'racismo ambiental' diante modelo capitalista predatório de desenvolvimento. A seguir exemplifica o racismo ambiental na Comunidade Quilombola de Monte Alegre, em Cachoeiro de Itapemirim-ES, destacando a luta de resistência das mulheres negras do quilombo.

Em "*Hospitais de custódia, tratamento psiquiátrico e violação dos direitos humanos*", Kalline Flávia Silva de Lira traz uma síntese do processo de desinstitucionalização dos doentes mentais com a progressiva extinção dos manicômios, locais em que prevale-

cia uma cultura de violação dos direitos humanos. Mesmo com os avanços a partir da lei 10.216/2001, a autora alerta que, em relação doente mental infrator pouca coisa mudou, nos denominados hospitais de custódia.

No artigo: "*Direito de morrer com dignidade: proteção à luz do direito internacional e nacional*", Carolina Gladyer Rabelo e Thais Castelli revisitam o tema da eutanásia, sob o olhar do direito internacional, expresso nos tratados de proteção universal dos direitos humanos. Neste contexto, "o direito de morrer é analisado como um direito à dignidade da pessoa humana, ou, ainda, tanto a morte digna quanto a vida digna são vistos como direitos humanos". Todavia constatam que, no ordenamento jurídico internacional e nacional, a eutanásia infelizmente está ainda longe de um regramento que respeite a liberdade individual de escolha do ser humano.

O texto em espanhol: "*La exclusión como pérdida de la condición de ciudadanía y de los derechos humanos sociales básicos*" é uma contribuição teórica do professor Juan García Rubio da Universidade de Valencia, Espanha. Nele, o autor analisa "a exclusão social e a profunda relação com o conceito de cidadania e direitos sociais". Isso porque o "o excluído está incluído na sociedade, mas não goza do estatuto de cidada¬nia plena, não goza de direitos sociais básicos". Com estes pressupostos, o professor Rubio analisa zonas intermediárias na complexidade dos conceitos de exclusão e inclusão.

Refletir sobre "*A atual crise migratória europeia à luz do pensamento de John Rawls*" é o propósito do artigo de Daniela Cristina Neves de Oliveira. A partir da teoria de justiça de John Rawls, sobretudo, das obras "Uma Teoria de Justiça" e "O Direito dos Povos", a autora observa, no contexto da crise migratória, dois fatos relevantes: "a existência da diversidade cultural e, muitas vezes, em função dessa diversidade, o desrespeito à dignidade humana". No foco da abordagem, há destaque para "a guerra civil na Síria e a ascensão do Estado Islâmico do Iraque e do Levante".

A RIDH 7 fecha seu conjunto de artigos com uma contribuição em língua inglesa, vinda da Cátedra UNESCO de Filosofia pela Paz, Universidade Jaume I, Espanha. Os processos de 'perdão' e 'reconciliação' nas sociedades pós-conflitos são os temas centrais de "*On forgiveness and reconciliation in post-conflict societies: a philosophical perspective*". No estudo filosófico, o professor Juan Manuel Jiménez Robles vê o perdão e a reconciliação como o caminho ético para instalar "sociedades mais pacíficas, onde a dignidade e os direitos de cada indivíduo são respeitados, e onde as pessoas são capazes de satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo que crescem e se desenvolvem como seres humanos".

* * *

Na seção *Resenha*, Ludmila Cerqueira Correia apresenta o livro: "*Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos*", de Antonio Escrivão Filho e José

Geraldo Sousa Junior, publicado pela Editora D'Plácido, em 2016. A obra contribui para o debate teórico sobre as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos.

Os posicionamentos contidos nos artigos publicados são de responsabilidade dos autores.

Dezembro de 2016
Clodoaldo Meneguello Cardoso
Editor

A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos

- La educación en derechos humanos y la mediación de conflictos
- Education in human rights and conflict mediation

Bárbara Silva Diniz [1]
Danúbia Régia da Costa[1]

Resumo: O presente trabalho trata da educação em direitos humanos (EDH) e a mediação de conflitos, tendo em vista as suas tendências e perspectivas no contexto educacional. Nesse processo, a EDH vem sendo compreendida em suas inúmeras funções, como mediadora e emancipatória, fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e do próprio direito à educação. Dessa forma, a noção de sujeito de direitos abordada propõe o surgimento de uma nova concepção institucional, dialógica e com abertura de novos espaços à atuação da cultura de direitos humanos, na qual a interação seja a essência da proposta de EDH. A abordagem dos autores utilizados para fundamentar o texto tem vários pontos em comum, dentre os quais o empoderamento de indivíduos e grupos sociais e o processo de formação de sujeitos de direitos, considerando a presença de um processo educativo, participativo e democrático. Dentro desse contexto, a mediação de conflitos pode ser vista como ação pragmática de humanização das relações, de melhoria da convivência escolar, permeada pela crescente conflituosidade. Contudo, para a efetiva relação entre EDH e mediação de conflitos torna-se necessário que essa mediação atue conforme aos direitos humanos, no sentido de contribuir para a mudança da instituição, a pedagogia e o currículo escolar.

1 Mestras em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Brasília (UnB)

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Direitos humanos. Mediação de conflitos

Resumen: Este trabajo se ocupa de la educación en derechos humanos (EDH) y de la mediación de conflictos, a la vista de las tendencias y perspectivas en el contexto educativo. En este proceso, se entiende la EDH en sus múltiples funciones, como mediadora y emancipadora, fundamentalmente necesaria para el acceso a la herencia histórica de los derechos humanos y el derecho a la educación. Por lo tanto, el tema de la noción de sujeto de derechos propone la aparición de un nuevo diseño institucional, lleno de dialogo y abierto a nuevos espacios para la acción de una cultura de derechos humanos, en que la interacción es la esencia de la propuesta de EDH. Los autores que se utilizan para apoyar el texto tienen varios puntos en común, entre ellos la temática de la potentación de los individuos y grupos sociales y el proceso de formación de los sujetos de derechos según un proceso educativo, participativo y democrático. En este contexto, la mediación de conflictos puede ser vista como una acción pragmática de humanización de las relaciones y de mejora de la vida escolar, permeada por la creciente conflictividad. Sin embargo, para que la relación entre la EDH y la mediación de conflictos sea efectiva es necesario que esta mediación actue en conformidad a los derechos humanos para la contribución al cambio de la institución educativa, su pedagogía y el currículo.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Derechos Humanos. Mediación de Conflictos

Abstract: This paper deals with the human rights education (HRE) and conflict mediation, in view of the trends and perspectives in the educational context. In this process, HRE has been understood in its many functions as mediator and emancipatory, fundamentally necessary for access to the historical legacy of human rights and the education right. Thus, the notion about subject of rights proposes the emergence of a new institutional design, full of dialogue and open to new spaces of building a human rights culture, in which the interaction is the essence of EHL proposal. Authors used to support the text have several points in common, among them the empowerment of individuals and social groups and the process of formation subjects of rights according a educational, participatory and democratic way. In this context, the conflict mediation can be seen as a humanization pragmatic action of relationships that can improvement the school life, permeated by the growing conflictual. However, for the effective relationship between HRE and conflict mediation is necessary that this acts as human rights to change the whole institution, the pedagogy and the curriculum.

Keywords: Human rights education. Human Rights. Conflict mediation.

1. Considerações iniciais

A educação em direitos humanos (EDH) pode ser compreendida a partir do princípio da transversalidade. Nesse sentido, ela é a essência de um conjunto de processos educacionais orientados por uma concepção emancipadora e interdisciplinar na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Dentre as concepções de EDH, algumas das quais tratadas neste trabalho mais à frente, Carbonari (2007) lembra que a formação de sujeitos de direitos dá-se na interação. Isso significa a necessidade de construção de uma nova pedagogia que lide com os conflitos e os dissensos inerentes à convivência humana, a fim de se formar sujeitos cooperativos na realização dos direitos humanos de todas as pessoas e intransigentes com quaisquer tentativas de violação.

Para essa construção, a EDH precisa se consolidar por meio da mais ampla cooperação entre os sujeitos e as instituições em ações pragmáticas. Entre essas ações, a mediação de conflitos, processo no qual um terceiro colabora para que pessoas, grupos ou instituições possam dialogar e tomar decisões diante de um conflito que as opõe, tem se efetivado nas mais diversas escolas. Diante disso, em que medida ela pode ser efetivamente uma prática de formação de sujeitos de direito cooperativos na realização de uma cultura de direitos humanos é o que se propõe analisar o presente artigo.

Para tanto, primeiramente, este artigo faz uma análise das concepções, tendências e perspectivas da EDH. Em seguida, parte para discutir os sentidos da mediação de conflitos no contexto escolar, oferecendo, então, uma classificação das propostas existentes. Na terceira parte, segue-se uma discussão sobre perspectivas da mediação de conflitos como prática de EDH, concluindo-se, ao fim, em que medida a primeira colabora para a realização da segunda.

2. Educação em direitos humanos: concepções, tendências e perspectivas

Compreende-se a EDH numa perspectiva emancipatória, na qual práticas e atitudes contínuas refletem não somente a promoção desses direitos, mas também, o estímulo, o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e de grupos socialmente excluídos e em condição de vulnerabilidade.

Segundo Candau e Sacavino (2010, p. 115), a expressão educação em direitos humanos (EDH) é uma categoria polissêmica, com dimensões e enfoques diferenciados:

> Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discerni-

> mento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos assumidos e as práticas.

Com essa perspectiva, as autoras definem categorias analíticas identificadoras de diferentes projetos pedagógicos (neoliberais ou histórico-críticos) que resultam em processos educativos diferenciados. Na perspectiva histórico-crítica, a diversidade é entendida como uma a construção histórica, cultural e social das diferenças e a prerrogativa do/a outro/a ou do diferente leva ao reconhecimento da condição de vulnerabilidade na qual se encontram certos grupos, como crianças e adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e com orientação sexual e religiosa distintas, entre outras.

Nesse cenário, a EDH possibilita um processo de humanização pessoal e das relações com os outros e consigo mesmo, num movimento de dentro para fora e vice-versa. Nesse processo, a EDH vem sendo compreendida em suas inúmeras funções, como mediadora e emancipatória, fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e do próprio direito à educação.

Candau (2007) define a EDH como um instrumento fundamental para a consolidação da democracia a partir de três elementos-chave: 1. formação de sujeitos de direitos nos níveis social político e ético; 2. empoderamento de grupos sociais vulneráveis e 3. resgate da memória histórica e da identidade nacional, tendo em vista a constituição de uma cultura de direitos humanos. Para aprimorar sua compreensão da EDH a autora dialoga com o pensamento de Fritzsche sobre o qual apresenta um resumo das suas teses:

> 1. é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. Está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros; e finalmente, admite que é uma temática interdisciplinar e transversal (CANDAU, 2007, p. 61).

Os dois autores têm vários pontos em comum, dentre os quais cabe destacar a importância dada ao empoderamento de indivíduos e grupos sociais e ao processo de formação de sujeitos de direitos considerando a presença de um processo educativo, participativo e democrático.

Nesse sentido, é necessário um exercício por meio da hermenêutica crítica de modo a contribuir para a compreensão das formas de opressão e de dominação presentes em nosso contexto histórico, de maneira que se possam lançar as bases para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante disso, a EDH precisa ser consolidada por meio de um processo com uma ampla cooperação entre sujeitos e instituições com proposição de sustentá-la em ações pragmáticas. Reconhecida como um dos eixos fundamentais do direito à educação, a EDH exige uma concepção já refletida na própria noção de educação normatizada na

Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No final dos anos 1980, teve início no Brasil uma rede de EDH, constituída por educadores brasileiros das mais diversas regiões, comprometidos com os direitos humanos e cuja formação na área de foi realizada no Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em São José da Costa Rica (CANDAU, 2007).

> Ao final da década de 1990, um grupo de pesquisadores e especialistas latino americanos do continente, elegeram alguns componentes prioritários que referenciam e dão sentido à EDH, em perspectiva democrática. Para eles, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o "nunca mais" o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005. CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61).

Nessa perspectiva, os aspectos abordados pelas autoras por meio dos elementos citados englobam o sentido da EDH e a compreensão global dos direitos e sua interdependência, entendimento essencial para a construção de uma sociedade democrática. Outro aspecto relevante, trazido em relação aos elementos prioritários no âmbito educativo, é o sentido histórico da EDH e a "importância da memória em lugar do esquecimento", acompanhado da formação de sujeitos de direitos.

Na mesma linha de pensamento, Carbonari (2007, p. 177) afirma que "o sujeito de direitos não é uma abstração formal", mas uma construção relacional pautada na intersubjetividade que se constrói na presença do outro, tendo a alteridade como presença, e ambas sendo formatadoras e mobilizadoras da diversidade e da pluralidade presentes na construção desse sujeito de direitos e da afirmação do humano. Para esse autor:

> […] o sujeito de direitos, não nasce fora da relação interpessoal, nasce no âmago do ser com os outros, no chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias (Idem, Ibidem).

Dessa forma, infere-se que a noção de sujeito de direitos abordada propõe o surgimento de uma nova concepção institucional, dialógica e com abertura de novos espaços à atuação da cultura de direitos humanos na qual a interação torna-se a essência da proposta de EDH.

Contudo, ao se pensar a EDH como interação, as questões das intervenções e das incidências relacionais, dos conflitos e dos dissensos inerentes à convivência humana e a abertura para o mundo, compreendida como "a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade" (Idem, p. 183), tornam-se centrais. Dentro dessas concepções, mediações de conflitos e do mundo tornam-se então um tema relacionado à EDH.

3. O sentido da mediação de conflitos no contexto escolar

Conceitualmente, apesar de Chrispino (2007, p. 23) conceituar a mediação de conflitos como "o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável", a concepção de que o objetivo desse processo é somente o acordo faz surgir questões sobre a possibilidade de tentativas de controle social e de abafamento de conflitos a qualquer custo. Isso porque, se o objetivo é chegar a um acordo, quaisquer ações tendentes a isso poderiam ser aceitas.

Tendo por base essas preocupações, um sentido de mediação de conflitos mais voltado à regulação da comunicação, à construção de soluções justas e à promoção de inclusão social tem aflorado. Diante desse sentido, a mediação de conflitos torna-se um processo mais ou menos informal, no qual um terceiro, externo ao conflito, colabora para que pessoas, grupos e (ou) instituições melhorem uma relação entre si ou regulem o conflito que as opõe, isso nos mais diversos âmbitos da vida, inclusive o escolar (BELEZA, 2011). Nessa concepção, o foco do processo deixa de ser a busca do acordo a passa a ser a construção de formas de comunicação para que o conflito se manifeste de forma não violenta.

Assim, para Beleza (2011, p. 53), que segue a linha teórica da mediação social, o sentido da mediação de conflitos deve ir "além de um simples modo de solução de conflitos", voltando-se para um "processo de múltiplas orientações: criação e recriação do laço social, regulação dos conflitos cotidianos, mudanças (ou trocas) entre pessoas ou instituições e melhoria das relações em geral".

Em qualquer que seja o sentido, cabe mencionar o aspecto histórico da mediação de conflitos no contexto escolar. Nesse âmbito, as primeiras experiências decorrem de 1968, quando grupos religiosos decidiram incluí-la em suas escolas, em Nova Iorque, Estados Unidos, com o objetivo de lidar com os conflitos, os sentimentos e a autoestima de crianças e adolescentes a fim de colaborar para o desenvolvimento de um mundo pautado em relações não violentas. Dentro desse contexto, a mediação de conflitos está voltada tanto à formação de estudantes quanto à de professores (HEREDIA, 2008; JARES, 2002; FINN, 1995; PRUTZMAN et al., 1978).

Com o tempo, projetos com funções pragmáticas, de curto prazo, surgiram com o objetivo de tornar os estudantes mais socialmente engajados e melhorar o clima disciplinar. Diante disso, tais projetos eram voltados principalmente para a atuação sob o estudante (Idem, Ibidem).

A partir da difusão desses dois tipos básicos, um tipo pragmáticos e o outro voltado à construção de um mundo não violento, foram desenvolvidos quatro enfoques práticos de mediação de conflitos no contexto escolar que foram se formando ao longo do tempo e foram sistematizados por Crawford e Bodine (1996) e Heredia (1998. 2008).

O primeiro enfoque relaciona-se aos programas meramente curriculares, isto é, cursos ou aulas específicas direcionadas a mudar atitudes e comportamentos dos estudantes, tornando-os mais colaborativos às determinações da instituição escolar.

Um segundo enfoque trata da mediação de conflitos estrito senso, ou seja, há a formação de adultos e (ou) estudantes para se tornarem mediadores, que agirão seja por meio de uma mediação por pares, para resolver os conflitos entre colegas, nos pátios, recreios ou salas de aula, seja por meio da comediação entre professores e alunos para lidar com conflitos entre estudantes e professores, ou ainda por meio de mediações de conflitos nas quais apenas os adultos são os mediadores.

Já o terceiro enfoque se dá dentro da construção de aulas colaborativas, nas quais uma educação em resolução pacífica de conflitos é incorporada aos objetivos do currículo e às estratégias de administração de sala de aula, havendo, para isso, a capacitação específica de professores.

Por fim, há o enfoque da escola pacífica (peaceable school approach) na qual, os "princípios e processos da resolução de conflitos são aprendidos e utilizados por todos os membros da comunidade escolar" (CRAWFORD; BODINE, 1996, p. 39 – tradução livre). É o chamado "enfoque global", que procura influenciar o sistema disciplinar, o currículo, a pedagogia, a cultura, o lugar e a comunidade (HEREDIA, 2008).

Tal enfoque busca unir os anteriores e ainda ir além: olhar para a transformação da própria escola. Assim, o sistema disciplinar, quando não é completamente substituído por processos dialógicos de mediação, ao menos a utiliza tanto anterior quanto posteriormente às consequências disciplinares.

Quanto ao currículo, ele recebe os conceitos e as habilidades em resolução de conflitos, seja por cursos específicos, seja pela incorporação em temas transversais. Já a pedagogia é influenciada por esse enforque por receber o incentivo do uso de ferramentas colaborativas em sala de aula.

No enfoque global é importante ainda que haja a institucionalização de métodos de resolução pacífica de conflitos em todo o sistema escolar, influenciando a atuação de todos os atores da comunidade escolar. Isso porque, conforme Heredia (2008), os adultos também possuem pouca preparação, habilidade ou disposição para lidar de maneira cooperativa diante dos conflitos. Se não há a institucionalização, não há consequências reais, porque não há efetiva transformação das relações sociais.

Isso significa compreender que todos os processos decisórios e relacionais da escola são permeados pela lógica da mediação de conflitos, havendo ainda a compreensão de que muitos dos conflitos que envolvem tal instituição originam-se fora dela. Daí a importância do envolvimento de outros membros (corpo policial, religioso, associações comunitárias, entre outros) na comunidade escolar bem como a inserção da instituição na comunidade próxima.

Diante disso, ao se falar em mediação de conflitos no contexto escolar, verifica-se haver diferentes projetos que resultam em propostas de mediação de conflitos diferen-

ciadas. Tais perspectivas precisam ser consideradas ao se pensar numa efetiva prática de EDH.

4. Mediação de conflitos e EDH - tendências e perspectivas

Antes de tudo, é preciso considerar que, em todos os enfoques apresentados, a mediação de conflitos no contexto escolar não surge dentro de uma práxis pedagógica, interna à lógica da escola. Sua origem se dá em um movimento externo, coincidente com o período de massificação da escolarização e da explosão da conflituosidade escolar, de tentativa de melhoria da convivência escolar (CHRISPINO, 2007). Essa concepção é importante porque dimensões político-ideológicas também têm matizado os tipos de mediação de conflitos no contexto escolar aplicadas nas práticas cotidianas.

De um lado um modelo baseado na procura de consensos, de acordos, de harmonização das relações a partir da lógica da autoridade, do controle social de estudantes pelos adultos na escola. De outro, um modelo construído a partir de um processo que enfoca a aceitação e a transformação dos conflitos, a formação de sujeitos críticos, capazes de lutar e reivindicar direitos, de fortalecer grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, Warat (2004) informa a existência de uma mediação de conflitos estritamente baseada em vínculos interpessoais (apenas entre sujeitos) e que concebe o conflito como algo a ser evitado, que precisa do Estado, do poder de uma autoridade, que, por meio da coerção, do risco da sanção, determina o que se deve ou não fazer.

No entanto, esse mesmo autor defende a necessidade de uma mediação para lidar com os conflitos dos espaços coletivos de exclusão social, concebendo que as relações sociais existentes não são apenas puramente interpessoais e sim permeadas por toda sorte de exclusão e marginalização. Diante disso, a mediação de conflitos seria o espaço de luta por cidadania e participação.

Relacionando-se de forma mais específica ao contexto escolar, Six (2001) também considera dois modelos de mediação de conflitos. De um lado, um modelo de regulação social, que reproduz o modelo em vigor na sociedade e no qual há a imposição de uma única voz. Nesse processo, a mediação de conflitos pode ser vista como um processo de "restabelecimento da harmonia entre dois seres, entre dois grupos que entraram em conflito", que tem como último objetivo eliminar toda a violência e estabelecer a paz perpétua (SIX, 2001, 231). Com isso, o estudante encontra-se prisioneiro de mais um controle, que já não é o controle tradicional simbólico da escola, mas que serve, em última instância, para reforçá-lo.

De outro, um processo que não busca encontrar uma solução para os conflitos ou harmonizar uma relação, mas "suscitar o agir comunicacional onde não existe" (SIX, 2001, p. 237). Com isso, a mediação de conflitos considera relevante a cooperação entre as mais diversas instituições e o sistema educacional, dinamizando todas as vozes e as falas e transformando-se num espaço de diálogo que fomente a participação de todos na escola. Dentro dessa acepção, a mediação de conflitos é uma ação política, no sentido de

formar cidadãos e chamá-los a participar das ações das instituições, entre elas a escola, sem entrar no debate sobre a pacificação ou busca da harmonia social.

A partir disso, é possível fazer um paralelo com Sacavino e Candau (2010) e suas dimensões político-ideológicas da EDH e a própria mediação de conflitos. Em outras palavras, também é possível identificar categorias analíticas de diferentes projetos que resultam em propostas de mediação de conflitos diferenciadas.

Assim, dentro de uma perspectiva liberal, focada no controle social, a mediação de conflitos pode ser apenas mais uma ferramenta de fortalecimento da violência simbólica e institucional da própria escola frente aos alunos. É nesse contexto que ela surge como simples ação externa à escola, focada na tentativa de diminuir brigas de estudantes, atuar contra o bullying ou prevenir violências diretas dos próprios estudantes. Contudo, dentro dessa perspectiva não há a efetiva problematização das violências institucionais, culturais e simbólicas, a que os próprios estudantes estão sujeitos.

Nesse modelo, justificam-se projetos de mediação de conflitos direcionados apenas à mudança de comportamento de estudantes. O objetivo, nesse caso, é facilitar o controle social e a violência simbólica da instituição escolar.

Na perspectiva histórico-crítica, global e transformadora, o conflito (de estudantes, dos professores, da família, dos pais, da própria escola, como instituição) passa a ser referência, não como algo a ser extirpado, excluído, mas sim como algo que integra a diversidade humana e que chama à participação de todos os envolvidos. Quando isso ocorre, e somente nesse caso, é que a mediação de conflitos pode ser uma práxis efetiva de formação de sujeitos críticos de direito, capaz de fortalecer grupos historicamente vulneráveis e impedir a cultura da impunidade ainda vigente em nossos dias. Isso porque ela se torna uma filosofia presente em toda a cultura escolar que articula a relação igualdade e diferença, empatia e alteridade, respeito e conquista de direitos e, enfim, de educação em direitos humanos.

Nesse modelo é que há a interação das partes, fomentada pelo mediador de conflitos, que não busca o acordo, mas colaborar com o diálogo, as intervenções e as incidências relacionais. Dessa forma, os conflitos e os dissensos inerentes à convivência humana são aceitos e usados como meio de abertura para o outro, para uma nova leitura da realidade e, portanto, para o mundo. É nesse sentido que reside a intrínseca relação entre a mediação de conflitos e a EDH.

5. Considerações finais

É importante constar que a efetivação de uma educação em direitos humanos na escola só é possível mediante o esforço conjunto do sistema de ensino, de gestores, professores, alunos e de toda a comunidade em torno de uma ação integradora, que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos (RÊSES; COSTA, 2015).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3), lançado ainda em 2009, com 6 eixos prioritários, já continha, no seu eixo 5 (Educação e Cultura) as principais recomendações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): 1. Interação Estado e sociedade civil; 2. Desenvolvimentos e direitos humanos; 3. Universalização de direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; 5. Educação e cultura em direitos humanos; 6. Direito à memória e à verdade.

Para a efetivação da proposta do PNDH-3, a EDH, embasada na teoria crítica, relaciona a necessidade de concretização desses eixos em ações práticas de emancipação e formação de sujeitos críticos. Nessas ações, a promoção dos direitos humanos dá-se de modo relacional, pois não é possível uma educação efetiva em direitos humanos sem o envolvimento com o outro.

Contudo, na formação do sujeito essa interação não se dá sem conflitos e dissensos. Ao contrário, é no contexto desses dissensos que a educação se coloca. Para tanto, torna-se importante uma mediação de conflitos que seja pautada nesses direitos humanos. Nesse processo, uma prática focada unicamente no comportamento dos estudantes, comum nesse tipo de ação no contexto escolar, não favorece o desenvolvimento de uma efetiva EDH. Ao contrário, ela pode confirmar as violências da própria escola e reforçar os controles existentes na sociedade e que se reproduzem no seio escolar.

Diante disso, somente uma mediação de conflitos institucionalizada, inclusive no currículo e nas práticas decisórias cotidianas escolares, aberta aos dissensos e que forme sujeitos críticos e colaboradores na construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos é uma ação real e efetiva de EDH.

Referências

BELEZA, F. T. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar. *Revista Participação,* v. 20, p. 52-59, Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

CANDAU, Vera, et al. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Educação em direitos Humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. E*ducação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____; SACAVINO, Susana. *Educação em Direitos Humanos e formação de educadores*. In: Educação. Porto Alegre, v. 36, n.1 p. 59-66, jan./abr. 2013.

_____; _____. (Orgs.). *Educar em direitos humanos*: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____; _____. (Orgs.). Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: Ferreira, Lúcia de F. G. et al. *Direitos Humanos na educação superior:* subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) Editora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CRAWFORD, Donna. BODINE, Richard. *Conflict Resolution Education A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings.* S. L. Office of Juvenille Justice and Delinquency Prevention. US Department of Justice. Safe and Drugs Schools Programs. Us Department of Education, October, 1996.

FINN, Mary. Quaker education. In: BARBOUR, Hugh et al.. *Quacker Crosscurrents – three hundred years of friends in th New York*. *New York*: New York Early Meeting of the Religious Society of Friends, 1995, p. 146-164.

HEREDIA, Ramón Alzate Saez. Enfoque global de la escuela como marco de aplicacion de los programas de resolución de conflitos. In: *BRANDONI, Florência (Coord.)*. Mediación escolar: ensaios y experiências. Buenos Aires: Paidos, 1998.

_____. Programas de convivência em el âmbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. In: *Revista Proyecto*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre, n. 66, 2008, p. 15-18.

JARES, Xesús R. Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.
PRUTZMAN, Priscila et al. *Friendly handbook for a small planet:* a handbok on creative aproaches to living and problem solving for children. New Jersey: Avery Publishing Group, 1978.

RÊSES, Erlando da Silva. COSTA, Danúbia R. da. A política pública de Educação em Direitos Humanos e formação de professores. ARACÊ – *Direitos Humanos em Revista*, ano 2, n. 2, maio 2015. São Paulo: ANDHEP, p. 84-104. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26/24>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SIX, Jean François. *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

WARAT, Luis Alberto. *Surfando na pororoca*: ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

Recebido em: 31 de agosto de 2016
Aprovado em: 24 de outurbro de 2016

A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei

- La educación en derechos humanos para socioeducators de adolescentes en conflicto con la ley

- Education on human rights for socioeducators of adolescents in conflict with the law

Irandi Pereira[1]
Mauro Mathias Junior[2]

Resumo: O tema de reflexão é resultado de pesquisas realizadas no campo da socioeducação em que se figuram o adolescente em conflito com a lei e os profissionais (socioeducadores) do sistema de atendimento. Por adolescente em conflito com a lei, compreende-se aquele sentenciado pela justiça cumprindo medida socioeducativa privativa ou restritiva de liberdade em unidades ou programas de atendimento. Interessa apresentar a configuração da educação em direitos humanos nas propostas de formação permanente dos socioeducadores e sua relação com as práticas de atendimento de adolescentes em medidas de: 'Internação', 'Semiliberdade', 'Prestação de Serviços à Comunidade' e 'Liberdade Assistida'. São analisadas as propostas de formação continuada da Escola Nacional de Socioeducação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, tomando os parâmetros legais e pedagógicos: o projeto político pedagógico, a

1 Doutora em Educação FE-USP, docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei Universidade Anhanguera/SP – UNIAN.

2 Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIAN) e docente da Faculdade de Mauá/SP.

matriz curricular, conteúdos, estratégias, carga horária e as modalidades de ensino. Busca-se com a presente reflexão verificar a centralidade ou não da "gramática de direitos humanos" nas ações formativas e sua configuração nas práticas de socioeducação com os adolescentes em conflito com a lei. Contudo, não se pode afirmar que a formação continuada dos socioeducadores se configura como uma política nacional de formação. Por outro lado, ao olhar para a história, percebem-se avanços da política desenvolvida pela Escola Nacional de Socioeducação como uma das possibilidades de enfrentamento da cultura punitiva e violenta enraizada nos sistemas de atendimento pelo recorrente descaso das garantias legais e institucionais que incidem no respeito aos direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação Permanente. Adolescentes. Socioeducação.

Resumen: Esta reflexión es el resultado de una investigación realizada en el campo de la educación en el desarrollo socio-que incluía a los adolescentes en conflicto con la ley y los profesionales (socioeducadores) el sistema de contestador. Para los adolescentes en conflicto con la ley, se entiende que condenado por la justicia que sirve medida socio-educativa privada o restrictiva de libertad en unidades o programas de atención. Intereses ámbito de la educación presente en los derechos humanos en las propuestas de formación permanente de socioeducadores y su relación con las prácticas de atención de adolescentes en las medidas de: 'Internamiento', 'Gama libre', 'Prestación de Servicios a la Comunidad' y 'Libertad Asistida'. Estas son propuestas para una educación permanente en la Escuela Nacional de Socioeducation se analizó la Secretaría de Derechos Humanos, tomando parámetros legales y educativos: el proyecto político pedagógico, el plan de estudios, contenidos, estrategias, calendario y modalidades de la educación. Buscar con esta reflexión verificar la centralidad o no de "gramática derechos humanos" en las actividades de formación y su configuración en las prácticas socio-educativos con adolescentes en conflicto con la ley. Sin embargo, no se puede decir que la formación continuada de socioeducadores se configura como una política nacional de formación. Por otro lado, cuando se mira en la historia, que son percibidos avanza la política desarrollada por la Escuela Nacional de Socioeducation como un afrontamiento posibilidades de la cultura punitiva y violenta arraigada en servicio por parte de los sistemas de la indiferencia del demandante de garantías legales e institucionales que se centran en el respeto los derechos humanos de los adolescentes en conflicto con la ley.

Palabras clave: Derechos humanos. Formación Permanente. Adolescentes. Socioeducation.

Abstract: The reflection theme is the result of researches conducted in the socio-educational field in which adolescents in conflict with the law and the care system professionals (socio-educators) are presented. Adolescents in conflict with the law are those sentenced for justice and who are serving privation or restrictive of freedom socio-educational measure in units or care programs. The interest lies in presenting the education

on human rights settings in the proposals of continuing education for socio-educators and its relationship with adolescent care practices in: 'Internment measures', 'Free range', 'Provision of Services to the Community' and 'Assisted Freedom'. The are proposals of continuing education at the Socio-education National School from the Presidential Human Rights Secretariat are analyzed, taking legal and educational parameters: the political pedagogical project, the curriculum, content, strategies, timetable and modalities of education. In this reflection, verifying the centrality or not of "human rights grammar" in training activities and its configuration in the socio-educational practices with adolescents in conflict with the law is the search object. However, no one can affirm that the continuing education of socio-educators is configured as a national education policy. On the other hand, when looking back at history, there are perceived advances of the policy developed by the Socio-education National School as one of the confrontation possibilities of punitive and violent culture rooted in the care services because of the recurrent disregard for the legal and institutional guarantees on human rights respect of adolescents in conflict with the law.

Keywords: Human rights. Continuing Education. Adolescents. Socio-education

Introdução e contexto socioeducativo

As instituições que realizam o atendimento socioeducativo se constituem a partir do ordenamento jurídico, conjunto de leis e tratados internacionais, cujos princípios são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a proteção integral de todas as crianças e de todos adolescentes. No Brasil, a lei que regula os direitos infanto-juvenis é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a regulamentação da política socioeducativa e dos respectivos programas socioeducativos encontra-se expressa pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei Federal nº 12.594/2012).

A população adolescente brasileira, na faixa etária entre 12 a 18 anos de idade, representa mais de 20 milhões de pessoas. Menos de um adolescente, em cada mil (0,94%) cumpria, em 2011, alguma medida socioeducativa aplicada pelo Poder Judiciário, em programas e/ou serviços de privação ou restrição de liberdade. Em números absolutos, 19.595 de adolescentes estavam em privação de liberdade e 88.022 em restrição de liberdade, cumprindo medida em meio aberto. Em relação ao atendimento desses adolescentes, existiam 448 unidades socioeducativas (programas socioeducativos) para os casos de privação de liberdade e 1.561 Centros de Referência da Assistência Social (CREAS) para os casos de meio aberto. Tais unidades e centros ofertavam os programas socioeducativos. Além deles, ainda havia os programas realizados indiretamente pelas organizações da sociedade civil (BRASIL, 2013). .

O ECA (BRASIL, 1990) regulamentou a proteção integral, um conjunto de direitos para o universo criança e adolescente, sem qualquer discricionariedade, e também estabeleceu duas ordens de medidas: as de proteção especial e as medidas socioeducativas. As primeiras são aplicáveis quando há comprovada situação de risco, sofrimento

e vulnerabilidade social para o grupo etário entre zero e 18 anos de idade incompletos (artigo 101 e incisos); e as segundas, aplicáveis ao adolescente entre 12 e 18 anos de idade envolvido em ato infracional (artigo 112 e incisos). A aplicação de uma das medidas socioeducativas ao adolescente pressupõe: "[...] a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração" (artigo 114); "a sua capacidade em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração" (parágrafo 2º do artigo 112); a observância devida das garantias processuais, dentre elas, "o devido processo legal" (artigo 110) e a "defesa técnica por advogado" (inciso III) como também o "direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente" (inciso V, ambos do artigo 111). São essas características que apontam a grande mudança no panorama histórico da legislação infanto-juvenil brasileira, ou seja, do paradigma da situação irregular dos então Códigos de Menores de 1927 e 1979 para o paradigma da doutrina da proteção integral, adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

As medidas socioeducativas são de diferentes naturezas: as que se iniciam e terminam na ação da justiça (Advertência e Obrigação de Reparar o Dano); as medidas de natureza restritiva de liberdade (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) e as privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação). Tanto as medidas restritivas quanto as privativas de liberdade dependem da organização de programas de atendimento para que os adolescentes sentenciados possam cumpri-las, considerando que cada uma dessas medidas tem tempo máximo de até três anos. Nesse sentido, as medidas objetivam desde a "responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional praticado". Por isso, incentiva-se a sua reparação (inciso I), passando pela "integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais". Para tanto, deve se considerar o cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (PIA) (inciso II) até à "desaprovação da conduta infracional", bem como considerar a natureza das medidas de privação (Internação e Semiliberdade) e de restrição de liberdade (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) (inciso III), de acordo com o parágrafo 2º do artigo 1º do SINASE (BRASIL, 2012)

A competência da gestão da política socioeducativa está a cargo dos entes fe-derados: municipal – com medidas restritivas de liberdade; estadual – medidas privativas de liberdade; federal – em torno da normatização, complementaridade financeira, sistematização de dados e informações do sistema de atendimento, formação permanente dos profissionais do campo socioeducativo, entre outros. Em geral, no país, a gestão da política socioeducativa encontra-se na área da justiça e cidadania (privação de liberdade), na da assistência social (restrição de liberdade) e área de direitos humanos e justiça. Cabe ressaltar que, em alguns municípios da federação, os programas socioeducativos refe-rentes às medidas restritivas de liberdade são realizados pela rede de organizações da sociedade civil, mediante convênio com a política de assistência social, no modelo de gestão denominado parceria público-privado, como exemplo, o município de São Paulo. Do mesmo modo, os programas socioeducativos de privação de liberdade, no estado do Rio de Janeiro, são gestados pela política de educação.

A concepção da narrativa legal das medidas socioeducativas é a de reconhecimento do adolescente como um ser social em desenvolvimento, tendo em vista que transita em diferentes espaços sócio-familiar e comunitário. A inter-relação com a rede que compõe o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA[3]) , incluindo o Sistema de Justiça, constitui-se a base da ação socioeducativa considerando o perfil da demanda, as diferentes modalidades de instituições e tipologias das medidas socioeducativas, os modelos de gestão e as responsabilidades de cada ente público fe--derado, pela própria natureza da política socioeducativa, a incompletude institucional.

Na regulamentação da execução das medidas socioeducativas, o programa socioeducativo, como o próprio nome indica, se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes e cultura. O conjunto de responsabilização jurídica, de intervenção de saúde, socioassistenciais, de desenvolvimento escolar e educacional compõe o campo da socioeducação, práticas e saberes que se entrecruzam no atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com o objetivo de promover mudanças em sua vida. Contudo, os espaços de socioeducação (fóruns judiciais, programas socioeducativos de restrição e de privação de liberdade), como visto pelos dados, informações e pesquisas, expõem, muitas vezes, os adolescentes ao risco de sofrimento, seja físico ou psíquico, e a um desenvolvimento restrito ou vigiado. Mesmo prevendo a proteção integral dos atendidos e a promoção da dignidade da pessoa humana, paradoxalmente, tais espaços acabam por reduzir a autonomia dos atendidos, restringir a vivência social e comunitária, e normatizar as condutas e comportamentos, chegando, em alguns casos, a patologização da prática infracional. Os casos de negligência e maus tratos praticados no interior dos programas (unidades) de atendimento privativos de liberdade dos tempos do passado refletem, ainda hoje, nas práticas coercitivas, violentas e violadoras da integridade física e moral de adolescentes, impossibilitando a realização de qualquer proposta socioeducativa, numa afronta à "gramática" dos direitos humanos.

A regulamentação da política socioeducativa foi sendo tecida no processo de implementação do ECA, tendo, na publicação do documento político e técnico denominado "Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006)", a indicação dos parâmetros pedagógicos e arquitetônicos, o desenho de um sistema de atendimento ao adolescente em medida socioeducativa, enquanto "um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa" (BRASIL, 2006b, p. 22). O documento foi emitido mediante Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e assinado em conjunto com o órgão executivo da SDH da Presidência da

3 Resolução nº 113 de 19/04/2016 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente trata dos parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

República, vinculado ao Ministério da Justiça. Nele encontra-se expresso, como objetivo da gestão da política socioeducativa e execução dos programas socioeducativos, a ação pública pautada na "gramática" dos direitos humanos. No documento, são enumerados princípios a serem observados pelos programas socioeducativos, destacando o respeito aos direitos humanos enquanto valores que devem ser reconhecidos e vivenciados no processo de cumprimento das medidas socioeducativas. A elaboração do SINASE (2006) contou com participação de diversos atores que compõem o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, especialmente dos profissionais envolvidos com a execução das medidas socioeducativas. Foi nesse processo que os termos socioeducação e socioeducador ganharam maior significado e se popularizam no campo socioeducativo.

Em relação às práticas socioeducativas, o referido documento apontou para a necessidade de busca da "superação da situação de exclusão vivida pelos adolescentes, de ressignificação de valores, [...] uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancialmente ético-pedagógica" (BRASIL, 2006b, p. 46). Ao definir as diretrizes pedagógicas para o atendimento, reconhece a formação continuada dos socioeducadores como "fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras" (BRASIL, 2006b, p. 49). Também indica que, para superar os entraves característicos da socioeducação, é necessária uma política de formação continuada em que a matriz curricular possa expressar conteúdos relacionados à concepção dos direitos humanos bem como uma multiplicidade de metodologias para a sua consecução.

A publicação do SINASE (2006) incidiu num conjunto de propostas encaminhadas ao Congresso Nacional visando um maior detalhamento e complementação do ECA nas questões referentes à atenção ao adolescente em conflito com a lei. Foram realizados estudos e debates quanto à necessidade ou não de aperfeiçoamento do ECA e definição de garantias sobre o fortalecimento dos princípios e diretrizes estabelecidas pelo CONANDA, na Resolução 119/2006. Após intenso processo participativo patrocinado pelos Conselhos de Direitos, SDH, Sistema de Justiça e Organizações da Sociedade Civil, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 12.594/2012, que então instituiu, em lei federal, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamentou a execução das medidas socioeducativas. Uma série de dispositivos faz parte da referida lei, cabendo destaque para: a disposição das competências dos entes federados com a política socioeducativa; a elaboração de planos decenais de atendimento socioeducativo e de planos individuais de atendimento do adolescente; monitoramento e avaliação da gestão da política socioeducativa e do próprio sistema; a responsabilização dos gestores, profissionais e entidades de atendimento; o financiamento para a execução das medidas socioeducativas. No caso da formação continuada, ela está expressa como um dos re-quisitos obrigatórios dos programas socioeducativos e tomada como uma "política de formação dos recursos humanos" (BRASIL, inc. IV, art. 11, 2012).

Nesse sentido, o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNASE), aprovado em 2013 pelo CONANDA e publicado pela SDH-PR para o período de 2014-2023, eleva o SINASE ao status de política pública, numa articulação com os diferentes sistemas envolvidos com a proteção integral ao adolescente em cumprimento de medida judicial. Nas metas do PNASE, ganha destaque a referência à formação continuada dos profissionais do campo socioeducativo: "valorizar os profissionais da socioeducação e promover a formação continuada" (BRASIL, 2013).

Na análise do sistema de atendimento socioeducativo, o PNASE destaca "a necessidade específica de qualificação e capacitação continuada da equipe técnica e de gestão"; uma "formação fragmentada e desarticulada dos profissionais que atuam no sistema" e, ainda, "carência na formação e capacitação dos operadores do Direito e da Segurança Pública e dos demais operadores do Sistema de Justiça da Infância e da Juventude". Nesse sentido, no Eixo da Gestão do Sistema de Atendimento, inclui-se a meta de "implantação da Escola Nacional do SINASE", criada pela SDH-PR, em 2013, em termos de sua organização, estrutura pedagógica e técnica e a implantação dos Polos Estaduais da Escola Nacional de Socioeducação (ENS), no período de 2014-2015, constituindo-se um dos pilares fundamentais para a efetivação da política socioeducativa ao adolescente infrator. (BRASIL, 2014). A ENS visa promover o compartilhamento de experiências e de produção do conhecimento entre os socioeducadores que atuam no sistema de atendimento, nos diferentes programas e/ou serviços socioeducativos de privação ou de restrição de liberdade.

A ENS se organiza, enquanto objetivos, diretrizes, parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares, sob a ótica dos direitos humanos, no desenho da política de formação continuada. As metodologias e os componentes curriculares devem proporcionar aos socioeducadores posicionamento criterioso frente à cultura punitiva e conflitos presentes no sistema de atendimento. Para a ENS, os direitos humanos devem ser reconhecidos como fundamento das relações sociais, as atitudes dos adolescentes devem ser compreendidas como síntese de um processo histórico e comunitário, considerando situações de violência e violação dos direitos. Para tanto, a ENS fundamenta-se na diversidade de abordagens pedagógicas com vistas às possibilidades de estratégias diferenciadas para uma cultura da não violência, de práticas restaurativas e de resolução de conflitos no trato ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

> Atualmente existe uma multiplicidade de modelos de formação e muitos destes ainda reproduzem concepções que não respeitam integralmente os direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, demandando investimentos na formação dos profissionais do sistema socioeducativo sob a égide da garantia de direitos (BRASIL, 2014).

O presente artigo, para além da parte introdutória, contempla seções que tratam do socioeducador na relação com o campo socioeducativo, da formação continuada e

a educação em direitos humanos, e da formação continuada dos socioeducadores na atenção ao adolescente em conflito com a lei.

Socioeducadores e o campo socioeducativo

Por socioeducadores entende-se o conjunto de profissionais e trabalhadores que atuam diretamente na execução das medidas socioeducativas. O termo é originário da área social. Também são denominados de socioeducadores os profissionais que desenvolvem atividades em programas de intervenção social e educacional; porém, sem atuação no sistema socioeducativo.

A origem do termo socioeducador vem do trabalho social dispensado, durante o último século, às crianças e adolescentes em situação de pobreza, abandono ou marginalidade. Segundo Donzelot (1986), é, no final do século XIX, que surgem os profissionais da área social, numa prática ainda marcada por atitudes de repressão ou caridade. O autor compara esses profissionais aos professores de ensino primário, considerando que, entre suas atribuições, está o papel de formar, educar e despertar na criança ou nos excluídos sua consciência de cidadão.

> A partir do século XIX surgiu uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores. Todas elas se reúnem em torno de uma bandeira comum: o trabalho social. Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Bastante marginal no início do século, o trabalhador social, progressivamente, substitui o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio. Apesar dos trabalhadores sociais não serem ainda tão numerosos como os professores primários, seus efetivos aumentam com extrema rapidez (DONZELOT, 1986, p. 91).

Em geral, os socioeducadores são profissionais que atuam na educação não formal, com propostas pedagógicas diversificadas e, para tanto, despertam a crítica sobre a realidade social e lançam mão de abordagens afetivas e acolhedoras. No imaginário social, os socioeducadores são reconhecidos como profissionais (sujeitos) bem-intencionados, comprometidos com uma causa e com atitudes socialmente aceitas diante de determinada questão ou situação social. A questão não é avaliar um sujeito ou definir um perfil profissional. Socioeducadores são trabalhadores com distintas formações, gra-duados em nível superior ou não, sujeitos de responsabilidades e orientações técnicas, atuando em diferentes espaços de intervenção social (PEREIRA; BARONE, 2012).

A partir de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), configura-se a formalização do campo socioeducativo (ou da socioeducação), tendo em vista, o conjunto de leis e saberes sobre a responsabilização judicial e as intervenções socioassistenciais, educacionais, culturais no trato de crianças e adolescentes, em medidas de proteção especial (artigo 101) e em medidas socioeducativas (artigo 112). Com o documento de 2006 (Resolução nº 119 do CONANDA) que trata dos parâmetros

pedagógicos e arquitetônicos do sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, o termo socioeducador converge com a perspectiva ético-pedagógica de que a execução das medidas socioeducativas de privação e de restrição de liberdade encontra-se "condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania" (BRASIL, 2006b, p. 47).

Para atuação no sistema de atendimento socioeducativo, são indicados como profissionais, médico, psicólogo, professores (ECA, 1990); instrutor profissional, psiquiatra (ONU, 1990); diretor, assistente social, pedagogo, advogado, profissional da área ad-ministrativa, entre outros (SINASE, 2006; SINASE, 2012). Cabe ressaltar que, no quadro dos socioeducadores, parte deles não possui formação no ensino superior ou mesmo técnica e, mesmo assim, atuam nas atividades de segurança ou disciplinar, no caso dos programas de atendimento privativos de liberdade. Segundo o SINASE (2006), as "atribuições dos socioeducadores deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à prevenção de integridade física e psicológica dos adolescentes e funcionários quanto às atividades pedagógicas" (p. 45).

Na Lei Federal nº 12.594/2012 (SINASE), as atribuições e responsabilidades dos profissionais do campo socioeducativo – "dirigente, de seus prepostos, dos membros da equipe técnica e dos demais socioeducadores" – estão previstas no artigo 11 e artigo 12, que subsidiam o entendimento da categoria educador social ou socioeducadores.

> Artigo 11 - Além da especificação do regime, são requisitos o-brigatórios para a inscrição de programas de atendimento [socioeducativos]: [...] VI – a indicação de equipe técnica, cuja quantidade e formação devem estar em conformidade com as normas de refe-rência do sistema e dos conselhos profissionais e com o atendimento socioeducativo a ser realizado; Artigo 12 – A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência. Parágrafo 1º Outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa. Parágrafo 2º Regimento interno deve discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento (BRASIL, 2012).

Cabe ainda ressaltar que há outra denominação que figura no ECA (1990) e no SINASE (2012) quando da execução dos programas de meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida), a do orientador social que, entre as atribui-ções, destaca-se no acompanhamento e avaliação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (BRASIL, inc. I, art. 13, 2012). Também os entes da federação responsáveis pela gestão da política socioeducativa (estados e municípios) elaboram documentos normativos, tipificando as orientações para cada um dos profissionais dos programas socioeducativos e os requisitos da formação escolar mínima exigida para o desenvolvimento das atividades de socioeducação (gestão, técnica, apoio pedagógico e administrativo-operacional, segurança ou organização disciplinar), a partir do ECA e SINASE. Cabe dizer

que, para o exercício da função de gestor ou de programas socioeducativos em regime de privação de liberdade (Internação e Semiliberdade), são necessários: "I – formação de nível superior compatível com a natureza da função; II – comprovada experiência no trabalho com adolescentes de, no mínimo, dois anos; III – reputação ilibada" (BRASIL, art. 17, 2012). Mesmo para a gestão das medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida), tais requisitos vêm sendo considerados necessários quando da normatização dos programas.

Como pode ser observado, há um traço comum a todos esses profissionais, o campo socioeducativo e o público destinatário da ação social, a partir da especificidade de atribuição de cada um, todos estão igualmente desenvolvendo suas atividades em prol dos adolescentes em conflito com a lei e o espaço de atuação, o sistema de atendimento socioeducativo. Para Goffman (2005), um dos desafios para as equipes de socioeducadores é o fato de trabalharem exclusivamente com seres humanos (atividade fim e não atividade meio). Por mais que sejam indicadas diferentes profissões, o trabalho dos socioeducadores tem o adolescente infrator como saber que determina a atuação profissional. A troca de impressões entre socioeducadores e adolescentes tem sido constante nos diferentes modelos de atendimento e os aspectos da subjetividade de cada um se apresentam nas relações diárias; respostas espontâneas e atitudes autônomas não se encontram previstas nos manuais e protocolos de organização dos espaços socioeducativos, pois há ineditismo diário na ação, influenciado também pela trajetória e perspectivas dos adolescentes atendidos. Contudo, as práticas têm revelado casos em que o adolescente atendido é tomado como objeto da ação socioeducativa e, com isso, saberes pré-estabelecidos e determinados se sobrepõem à individualidade do adolescente-sujeito.

Para Freire (1984), os profissionais do sistema socioeducativo são educadores durante todo o momento em que se relacionam com os adolescentes e possuem a autoridade fundamental e necessária para garantir uma prática humanizada, com liberdade e disciplina. A disciplina deve ser exercida por todos os socioeducadores, pois a diversificação das intervenções pode modificar comportamentos e problematizar o contexto social dos adolescentes. O educador deve viver uma relação com o adolescente com base na coerência dos princípios e atitude pedagógica, que contribua para a transformação do sujeito, dele com os pares, com a família e sociedade.

> Nós precisamos de uma prática pedagógica que se gere e gere disciplina, mas disciplina como criatividade, como curiosidade, disciplina como inquietação, como indagação, como pergunta, como marcha, como ação e não disciplina como humilhação, como cabeça baixa, como temor, medo (FREIRE, 1984, p.7).

Os programas de socioeducação são considerados como espaços de educação. Contudo, muitas instituições ainda apresentam, em seu cotidiano, práticas disciplinares marcadas pela cultura repressora, assistencialista e distante da "gramática" de direitos humanos em que a escuta dos adolescentes não se constitui como estratégia pedagógica de ação. Com isso, a instituição e todos que lá atuam (socioeducadores) poderão ser

reconhecidos como produtores da violência e da negligência e, por isso, identificados como indiferentes ao exercício e a garantia dos direitos humanos e resistentes a mudanças de concepção, método e gestão da política socioeducativa e das práticas de socioeducação.

A garantia ao socioeducador de tempo-espaço livre do dia a dia do atendimento para a reflexão sobre sua prática profissional e relacioná-la com os saberes da socioeducação é fundamental para que se efetive uma política de atendimento humanizada na qual o adolescente possa ser entendido como um sujeito de direitos. Nessa perspectiva, poderá o socioeducador, em seu trabalho cotidiano e com a experiência profissional acumulada, influenciar sua tomada de decisões sobre cada caso atendido, à luz dos direitos, sem discricionariedade, sem violação e sem violência. A formação permanente contribui sobremodo para a ressignificação da prática e a reflexão crítica acerca dos novos desafios e das mudanças constantes na socioeducação.

Formação continuada e direitos humanos

A formação continuada pode ser entendida como um processo dinâmico que, além de discutir e problematizar conteúdos na perspectiva da aprendizagem, também considera os saberes, a formação escolar (acadêmica) ou não dos trabalhadores envolvidos nesse processo.

A ideia de se desenvolver um programa de formação profissional continuada tem seu surgimento no meio educacional. Para Gatti (2008), o conceito "formação continuada" refere-se a cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério, momentos e espaços em que se possibilitam acesso à informação, reflexão, discussão e trocas de experiências. O contexto das dinâmicas postas pela reestruturação produtiva e novas regulações da relação capital-trabalho a partir do pós-guerra (século XX) impôs à educação a necessidade de novas abordagens, tanto na finalidade da educação quanto da formação dos professores e alunos. Também com a democratização do acesso à educação, um novo perfil de alunado chega às escolas públicas, ou seja, o aluno-trabalhador das camadas populares (PALMA FILHO; ALVES, 2003). Na avaliação de Gatti (2008), a formação permanente continua influenciada pelas necessidades do mundo do trabalho e do conhecimento, considerada como uma forma de valor e mesmo de mérito, em escala mundial.

Os programas de formação continuada são espaços para o aprendizado; porém este não deve seguir uma sistematização rígida no que se refere aos conteúdos. A formação continuada deve partir da reflexão sobre a prática profissional e, por isso mesmo, deve ser crítica e propiciar questionamentos sobre as diferentes realidades que permeiam o mundo do trabalho:

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e

> formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2002, p. 18).

Liberali (2010), na análise sobre a formação na área da educação, afirma que "refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências". A autora apresenta três diferentes visões do conceito de "reflexão" usadas no contexto da formação continuada: a "reflexão técnica, marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria"; a "reflexão prática, parte da tentativa de encontrar soluções para a prática na prática"; a "reflexão crítica centrada em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes" (p. 25-31).

O que se espera dos trabalhadores que participam dos programas de formação é a conscientização sobre sua realidade profissional, pois, refletir é trazer à consciência a amplitude de suas ações, seus resultados ou consequências. Esse processo permite ao trabalhador reconhecer os efeitos de suas ações e sua interferência no espaço educativo. A reflexão proposta nos programas de formação continuada visa também à emancipação política dos envolvidos no processo ao buscar desenvolver a crítica social e a autonomia e ao propor que eles tenham clareza do seu papel político enquanto educadores.

autor,

> [...] a história brasileira é marcada pela presença do Estado como ente separado da sociedade, e o responsável por gerir os negócios públicos (em favor dos privados) por uma influência do liberalismo (que prega o individualismo e uma falsa separação entre Estado e Sociedade), entre outros. Este processo histórico acaba afastando e não criando o habito e o aprendizado de inserção de sujeitos sociais em questões de interesse público (LUIZ, 2009, p. 79).

Por atuarem com direitos sociais e com novos sujeitos no campo social (direitos de cidadania) e reconhecidas as peculiaridades do desenvolvimento da ação, os traba-lhadores sociais são chamados a assumir seu papel enquanto sujeitos políticos. Atuando em serviços públicos, esses trabalhadores precisam apresentar capacidade crítica para reconhecer suas atribuições funcionais, como também a responsabilidade na garantia dos direitos aos destinatários dos serviços.

Ao considerar que a origem dos programas de formação continuada está associada às características e às demandas do público atendido, à reflexão crítica sobre a própria prática e à intenção de conscientização do papel político dos educadores, é possível estabelecer relação direta com a educação em direitos humanos. Para Benevides (2003), a educação em direitos humanos é de natureza permanente e necessariamente voltada para mudanças, busca atingir corações e mentes, não sendo apenas instruções ou mera transmissão de conhecimento. A autora destaca que a formação, sob a ótica da cultura de respeito à dignidade humana, busca a liberdade e a autonomia e está relacionada com a formação para a cidadania. Assim, a intenção da formação continuada é atender às

demandas de populações e grupos que despertam maiores inquietações e dificuldades: é uma ação relacionada aos profissionais que atuam, em geral, nos espaços socioeducativos (da escola e de outros programas sociais) objetivando a qualidade do atendimento.

Fica evidente que, por atuarem em serviços promotores de direitos, os educadores, estão para além de suas formações acadêmicas ou registros nas entidades de classe ou profissionais, e, por isso, são representativos da garantia e existência dos serviços sociais públicos, sejam eles no campo da educação escolar, segurança social ou socioeducativo. Ao trabalhar com populações e grupos que se reconfiguram diante de diferentes realidades sociais e padrões culturais, as políticas de formação continuada, sob a perspectiva da educação em direitos humanos, necessariamente assumem o título de permanente.

> A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores de liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. (BENEVIDES, 2003, p 309)

Educação em direitos humanos não se restringe a metodologias tradicionais de mera transmissão do conhecimento. É necessária a participação ativa e envolvimento pessoal dos educadores. As propostas de formação devem promover a possibilidade de identificação dos participantes com a temática dos direitos humanos. É preciso que, antes de olhar para seu público e reconhecê-lo como sujeito de direitos, o profissional também se reconheça enquanto detentor dos mesmos direitos. A dignidade da pessoa humana não é tema que se resume a teorias. Por outro lado, sua garantia nos espaços de atendimento muitas vezes é um desafio a cada dia. As contradições e conflitos que emergem nos espaços educativos que se propõem à garantia de direitos são temas de relevância para as propostas de formação. Assim, ao se considerar a reflexão crítica como base da formação permanente, os dilemas da prática profissional indicarão abordagens e metodologias as mais adequadas para se atingir a finalidade da formação.

Despertar a consciência do papel político do educador possibilitará a promoção de mudanças efetivas nos espaços de atendimento: o educador precisa se reconhecer cidadão, identificar seus direitos e suas responsabilidades para que possa alterar seu modo de olhar e tratar o atendido. O compromisso com a promoção de espaços democráticos também é um dos princípios da política de educação, especialmente, da política socioeducativa voltada ao adolescente em conflito com a lei. Nessa perspectiva, as propostas de formação continuada sob a ótica da educação em direitos humanos poderão valorizar e garantir a participação autônoma dos educadores escolares e dos socioeducadores.

Segundo Carvalho e Estêvão (2013), para que os educadores "se transformem em agentes de justiça social precisam compreender a complexidade dos domínios social, político, psicológico e educacional, em sua articulação com a vida humana, fazendo-se necessária a criação de alternativas democráticas" (p. 411). A educação em direitos humanos, por ter essa preocupação, em muito contribui para o desvelamento das relações de

poder a que os educadores estão submetidos nos espaços de desenvolvimento do trabalho educativo-social e na sua relação com outros espaços da vida social: a identificação dessa condição pode despertar a consciência emancipatória dos mesmos e da natureza da ação público-educativa que exercem.

Assim compreende-se a formação continuada em direitos humanos enquanto intervenção que se destina a promover mudanças no espaço social; uma ação que visa garantir a dignidade da pessoa humana nos programas de atendimento; um processo reflexivo e crítico que busca a emancipação política dos educadores e o reconhecimento de sua ação social pública e formativa dos atendidos no interior do sistema escolar, como também do atendimento socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei.

Formação continuada dos socieoducadores do sistema socioeducativo

Tendo em vista os marcos legais que fundamentam e constituem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a educação permanente ou formação continuada é reconhecida enquanto ação que busca promover a emancipação e o desenvolvimento profissional dos socioeducadores. Além disso, deve também qualificar os programas e ou serviços socioeducativos na garantia da efetivação dos direitos humanos. O atendimento socioeducativo, nos tempos de hoje (Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990), ainda apresenta características e resquícios da doutrina da situação irregular da legislação de ontem (Códigos de Menores de 1927 e 1979), em que os direitos humanos ainda são apenas narrativas legais distantes da realidade e necessidades dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nesse sentido, a formação permanente ou contínua dos socioeducadores (profissionais do campo socioeducativo) deve problematizar sobre as velhas práticas para que se possa diminuir a distância entre o declarado e o vivido pelos adolescentes no cumprimento de decisão legal (medidas socioeducativas), tanto em restrição quanto em privação de liberdade. Cabe às instituições executoras da política socioeducativa, compreendendo especialmente a gestão dos programas socioeducativos, a responsabilidade de desenvolver políticas de formação dos socioeducadores (gestores, equipes técnicas, agentes de educação, apoio operacional, agentes de segurança) para a reflexão e superação "dos entraves que se colocam na prática socioeducativa", cujos conteúdos permitam a compreensão e o exercício da "gramática" dos direitos humanos, no olhar e trato desses adolescentes (BRASIL, 2006b, p. 49). Importante destacar que os programas de educação permanente não podem ser entendidos apenas enquanto aperfeiçoamento dos "recursos humanos", mas também como enfrentamento e resposta às práticas repressivas e violadoras de direitos que, durante anos, marcaram a política de atendimento a crianças e adolescentes das camadas populares, sob a tutela do Estado do brasileiro.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2006, aprovou os parâmetros para a formação continuada dos operadores do sistema de garantia de direitos, por meio da Resolução nº 112/2006, que destaca a importância dos

processos formativos de todos os atores do Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), especialmente do sistema socioeducativo, apresentando para isso, princípios, diretrizes, objetivos, metodologias e conteúdos básicos e complementares para os programas de formação continuada ou permanente (BRASIL, 2006a). Como princípios e diretrizes para a formação continuada, ressalta-se o debate em torno de um projeto de sociedade em que as relações devam ser pautadas pela ética e afirmação dos princípios dos direitos humanos como o da universalidade, da exigibilidade e da participação. Os objetivos da educação permanente passam pela possibilidade de viabilizar o trabalho em rede, de criar e fortalecer relações democráticas e para aprimorar práticas e modelos instrumentais que possam agilizar o fluxo e a eficiência dos processos de promoção, defesa e controle de direitos (BRASIL, 2006a).

Uma das finalidades da ENS, criada em 2013, está na sua responsabilidade de "assessorar técnica e metodologicamente as Unidades Federadas na elaboração de estratégias de formação em recursos humanos em socioeducação" (BRASIL, 2014, p. 5). A direção da ENS é formada pelo Comitê Gestor Nacional composto por seis membros: dois representantes da Coordenação Nacional do SINASE, presidente e vice-presidente do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD) e dois representantes do CONANDA. Em caráter consultivo ou como convidado, são chamados a participar do Comitê Gestor da ENS, representantes de Instituições de Ensino Superior. A ENS estabelece, pois, um conjunto de fundamentos, objetivos e diretrizes que orientam os programas nacionais de formação, uma vez que também estabelece critérios para a execução de tais programas.

> A execução dos programas e cursos de formação poderá ser feita diretamente pela Escola Nacional de Socioeducação, através de modalidade presencial, à distância, semipresencial, ou através de pactuação/convênio com Instituições de Ensino Superior (público ou privado), ONG-OSCIP, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativa (Estadual, Distrital e Municipal) (BRASL, 2014, p. 6).

A ENS apresenta um modelo de gestão que promove os programas de formação de forma centralizada e descentralizada. A regionalização das ações pode ser efetivada por meio de convênio com instituições estaduais ou municipais; contudo, devem atender às diretrizes, objetivos, metodologias e currículo estabelecidos pela ENS, ressalvadas as especificidades locais/regionais. Os parâmetros técnicos de referência da socioeducação e as orientações quanto ao incentivo para a participação dos socioeducadores são orientados pela ENS. A programação bem como a escolha dos participantes, o registro histórico, a supervisão e avaliação são de responsabilidade dos Núcleos Estaduais, coordenados pelo gestor dos sistemas socioeducativos estaduais e repassados ao Comitê Gestor da ENS.

As metodologias indicadas pressupõem que a formação dos socioeducadores seja permanente e visem à reflexão teórica e metodológica como possibilidade de problema-

tização da prática socioeducativa, reconhecendo a diversidade e as especificidades da adolescência, a aceitação do diferente e as contradições entre instituição e sujeito livre. Busca-se despertar no socioeducador a consciência referente ao seu papel na socioeducação, assim "a formação deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito transformar-se enquanto transforma seu contexto". Durante esse processo, devem ser valorizados "não apenas os aspectos cognitivos, mas também as competências, atitudes, habilidades técnicas e humanísticas, dos profissionais em formação" (BRASIL, 2014, p. 8).

Para tanto, devem ser utilizados estudo de casos, dinâmicas de grupo, aulas interativas e expositivas, conferências, seminários, entre outros, para a promoção de metodologias que integrem a prática socioeducativa e teoria. Também é orientado o uso de materiais didáticos específicos, como cadernos e textos de formação com a produção teórica da área, bem como referências técnicas e legislações. É prevista ainda a possibilidade de elaboração de planos pedagógicos para os programas de atendimento e visitas aos programas socioeducativos, em seus diferentes espaços.

A produção do conhecimento e a realização de pesquisas pelos próprios socioeducadores, bem como a difusão do saber produzido na prática socioeducativa, estão indicadas nos parâmetros metodológicos e de gestão da ENS. Existe a preocupação com a formação do conjunto da sociedade, responsabilidade já destacada pelo SINASE (Resolução 119/2006) em relação à opinião pública no que tange ao adolescente em conflito com a lei. Assim, é organizada a Gestão da Comunicação e Publicação, responsável pela difusão de informações, publicação, campanhas, biblioteca virtual e tecnologia da informação. Em relação à produção do conhecimento, é prevista a gestão em pesquisa, visando atualizar os socioeducadores quanto aos novos paradigmas e fundamentações teóricas sobre a categoria adolescente em conflito com a lei, a política socioeducativa, a gestão do SINASE, as metodologias de atendimento.

Os programas de formação da ENS têm como modalidades os formatos presencial, semipresencial e à distância; a proposta está organizada em três núcleos, de acordo com os parâmetros curriculares, características ou perfil do grupo participante, nível de extensão ou pós-graduação "lato sensu" e carga horária, sendo: Núcleo Básico: cursos de extensão de formação básica comum a todos os profissionais da socioeducação em âmbito nacional, com 160h; Núcleo Específico: cursos de extensão para formação em módulos focada em temas específicos da socioeducação com no mínimo de 40h; Núcleo de Especialização: formação em nível de pós-graduação lato senso com 360h (BRASIL, 2014, p. 7).

O Núcleo Básico se configura enquanto um curso de extensão com currículo comum a todos os participantes. O conteúdo programático está dividido em seis eixos, a saber: Adolescência e juventude; Políticas Públicas e marco legal da Socioeducação no Brasil; Metodologia do atendimento socioeducativo; Orientações pedagógicas do SINASE; Parâmetros de Gestão do Atendimento Socioeducativo; Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo. Desses eixos, destacam-se aqueles que tratam das políti-

cas públicas e dos marcos legais do SINASE, por fazerem referência direta à "gramática" dos direitos humanos a ser observada no interior do sistema de atendimento.

Os cursos de extensão do Núcleo Específico são de carga horária menor, 40 horas, e visam uma temática específica, pois cada localidade apresenta demandas regionais muito singulares, sendo impossível contemplá-las nos cursos do Núcleo Básico. A ENS apresenta como exemplos de cursos de extensão: práticas restaurativas; educação em direitos humanos; gestão do sistema socioeducativo; educação em saúde; ferramentas do SINASE, entre outros. Já o Núcleo de Extensão se configura com carga horária de 360 horas, seguindo orientações mais formais do sistema de educação e atende às orientações do Ministério da Educação (MEC). O foco é a sistematização e produção do conhecimento, relacionando os diferentes saberes científicos e filosóficos com experiências da socioeducação e, ao final do curso, os participantes devem apresentar uma monografia ou publicação.

A ENS publica suas ações e promove a proposta de formação por meio eletrônico, em site oficial, espaço de divulgação dos cursos não presenciais e do número de participantes. Atualmente estão registrados quatro cursos sendo um de extensão de Núcleo Básico e três de extensão referentes ao Núcleo Específico, com as temáticas: justiça e práticas restaurativas, fortalecimento da gestão e formação de mediadores. Os referidos cursos são promovidos em parceria com o Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública da Universidade de Brasília (CEAG/UnB), oferecidos na modalidade à distância.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida por Mathias Junior [4](2012) sobre os programas estaduais de formação continuada dos socioeducadores no Brasil, com recorte sobre as instituições públicas que executam as medidas socioeducativas de privação de liberdade (Internação e Semiliberdade), possibilitou evidenciar registros de parte das ações formativas existentes em alguns estados da federação, as referências à "gramática" de direitos humanos nas propostas curriculares dessa formação e a relação da formação ocorrida no campo estudado com a política nacional de formação continuada.

Em alguns estados da federação, apresentavam ações que se desenvolviam em rede e articuladas aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, com relação ora horizontal, ora vertical entre as esferas da administração pública federal e estadual. Foram identificadas parcerias com o Fundo Nacional da Criança e Adolescente (FNCA), SDH-PR, CONANDA, Universidades (públicas e privadas) e ainda com as Escolas de Conselhos. Em alguns estados da federação, as instituições executoras da política socioedu-

4 O estudo relaciona-se à linha de pesquisa denominada "Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei" vinculado ao "Núcleo de Estudos e Pesquisas Adolescente e Gestão Pública (NEPAG", sob a orientação da Profa. Dra. Irandi Pereira, Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN).

cativa buscavam implantar uma política de formação continuada. Contudo, os registros das ações formativas não mostravam identificação das ações formativas estaduais (esparsas ou contínuas) com a política nacional de formação (MATHIAS JUNIOR, 2012).

Os programas de formação continuada são gratuitos, porque estatais e, por vezes, reconhecidos como processo de educação não formal; porém, em alguns estados da federação, configuravam-se como programas de extensão universitária. Em geral, as instituições de atendimento referiam-se à formação continuada como espaço de superação coletiva, como possibilidade de avançar na construção de novos saberes e de garantia da qualificação permanente dos socioeducadores. Assim alguns conteúdos eram sugeridos para a consecução das ações formativas: 1) elaboração de propostas para a melhoria da qualidade do atendimento do adolescente em conflito com a lei e na implantação do SINASE (BRASIL, 2006, 2012); 2) subsídios para o processo de elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) dos programas de atendimento; 3) procedimentos e técnicas para a realização do Plano Individual de Atendimento (PIA) na atenção ao adolescente; 4) metodologias e estratégias para cooperação e intercâmbio da política socioeducativa com os demais sistemas das políticas setoriais, sistema de justiça e com as organizações da sociedade civil; 5) estímulo à produção e publicação técnico-científicas sobre o tema: "adolescente em conflito com a lei".

Foi possível perceber que a gestão do sistema socioeducativo é temática recorrente nas propostas de formação continuada como também a gestão (administração e gerenciamento) dos programas socioeducativos. Pela leitura das propostas de formação, o debate reflexivo permeava os estudos de caso vivenciados no cotidiano institucional, desde as relações de poder percebidas como impositivas como a dificuldade de legitimação do socioeducador na indução de mudanças necessárias ao atendimento com os adolescentes em privação de liberdade. Pode-se considerar a Resolução Nº 112/2006 do CONANDA como o primeiro documento que apresenta orientações e concepção de formação continuada dos socioeducadores do sistema nacional de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Contudo, mostrava-se incipiente a relação da política de formação com a concepção da educação em direitos humanos.

Com a criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS, 2014), foi possível perceber de modo mais claro e objetivo a relação do SINASE de 2006 e 2012 (objetivos, diretrizes, parâmetros de gestão, parâmetros metodológicos) com os parâmetros curriculares para a formação continuada dos socioeducadores. Assim, a partir do marco legal SINASE, a ENS se constitui enquanto orientação nacional para a política de formação continuada com seus programas, conteúdos e modalidades e da própria organização dos polos estaduais de formação.

Referências

BENEVIDES, Maria V. *Educação em direitos humanos*: de que se trata? In: *Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade, 2007 Disponível em <http://

gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/9_benevides.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BARBOSA, Raquel L. (org.), *Formação de educadores*: desafios e perspectivas, São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Código de Menores*, 1927.

_____. Presidência da República. *Código de Menores,* 1979.

_____. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.*

_____. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 12.594/12, 2012.*

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, *Resolução 112/2006, 2006(a).*

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, *Resolução 119/2006, 2006(b).*

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo*: diretrizes e eixos operativos para o SINASE, 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Escola Nacional de Socioeducação: parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares,* 2014.

CARVALHO, Maria E. G.; ESTÊVÃO, Carlos A. V. Pedagogia crítica e direitos humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em direitos humanos. In: *Ensaio*: avaliação e políticas públicas em educação, v. 21, n. 80, jun/set, Rio de Janeiro: A Fundação, 2013.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. O papel do educador. In: *Extrato da palestra proferida no Centro Teotônio Vilela da FEBEM-SP em 15 de junho de* 1984, São Paulo: FEBEM, 1984.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, Rio de Janeiro: 2008.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 7 ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNON, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda C. *Formação crítica de educadores, questões fundamentais*. Campinas: Pontes, 2010.

MATHIAS JUNIOR, Mauro. *Formação Continuada dos socioeducadores do sistema socioeducativo*. (Dissertação) Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante, SP, 2012.

PALMA FILHO, J C; ALVES, M L C. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.), *Formação de educadores*: desafios e perspectivas, São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PEREIRA, Irandi; BARONE, Rosa Elisa M. A universidade, a socioeducação e a formação do socioeducador. In: *Serviço Social em Revista*, Universidade de Londrina, Pós-Graduação em Serviço Social, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2012.

Recebido em: 30 de agosto de 2016
Aprovado em: 20 de outubro de 2016

Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as)[1]

- Educación en Derechos Humanos en la formación de los maestros
- Education in Human Rights in teacher formation

Talita Santana Maciel[2]

Resumo: Este artigo visa a apresentar um recorte de resultados da pesquisa em andamento intitulada "Educação em Direitos Humanos: Concepções de Professores(as) de Educação Infantil", focando em aspectos revelados por revisão bibliográfica. Partimos do pressuposto de que o(a) professor(a), enquanto mediador das diversas relações que ocorrem no espaço escolar, é uma figura de extrema importância no processo educacional que procura desenvolver-se na perspectiva dos direitos humanos. Portanto, é importante que a formação inicial de professores(as), bem como a formação continuada, contemplem a educação em direitos humanos a partir de pilares específicos. A fim de discutir a necessidade de que os direitos humanos permeiem a formação do(a) educador(a), o artigo foi dividido em dois momentos: apresentamos o contexto dos direitos humanos, as políticas públicas e os fundamentos da educação em direitos humanos; em seguida discutimos novos enfoques sobre a formação de professores(as).

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Formação. Professores(as).

1 Trabalho resultante de pesquisa em andamento, desenvolvida sob o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Marília). E-mail: talita.s.maciel@hotmail.com.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo exponer a los resultados de investigación en proceso titulado "Educación en Derechos Humanos: Las concepciones de Maestros de Educación Infantil", centrándose en los aspectos revelados por revisión de la literatura. Asumo que maestro, como mediador de las diversas relaciones que se dan en la escuela, es una figura de gran importancia en el proceso educativo que busca el desarrollo de la perspectiva de los derechos humanos. Por lo tanto, es importante que la formación inicial de los maestros, así como la formación continua, contemplan la educación en derechos humanos de los pilares específicos. Con el fin de discutir la necesidad de que los derechos humanos impregnan la formación del maestros, el artículo se divide en dos períodos: presentar el contexto de los derechos humanos, políticas públicas y los fundamentos de la educación en derechos humanos; Luego discutimos nuevos enfoques para la formación de maestros.

Palabras clave: Derechos humanos. Educación. Formación. Maestros.

Abstract: This article shows results of research called "Education in Human Rights: Conceptions of Kindergarten Teachers" focus in aspects revealed by bibliographic review. We start from the assumption that the teacher as a mediator of the various relationships that occur at school, is a figure of great importance in the educational process that seeks to develop the perspective of human rights. Therefore, it is important that the initial teachers formation and continuing education, contemplate the human rights education from specific abutments. In order to discuss the need for human rights permeate the teacher formation, the article is divided into two periods: present the context of human rights, public policy and the fundamentals of human rights education; then we discussed new approaches to teachers formation.

Keywords: Human rights. Education. Formation. Teachers.

Introdução

Hanna Arendt (s.d. apud FORTES, 2010) apresentava a inquietação de que os homens não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos em processo de construção e reconstrução, de organização e de luta política. Na mesma perspectiva, Norberto Bobbio (1992) nos lembrou de que os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Partindo dessa concepção de que os direitos humanos não estão prontos, mas são (re)construídos segundo os acontecimentos históricos, segundo a necessidade da humanidade e segundo as lutas libertárias e emancipatórias pela sua radicação, lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento. É, ao mesmo tempo, lutar contra todo e qualquer tipo de violação dos direitos já conquistados e lutar para instituir novos direitos.

Carbonari (2010) destaca que os diversos documentos relacionados aos direitos humanos expressam o acordo que foi possível dentro de determinado contexto, isto é,

nem sempre tais documentos satisfizeram as demandas das lutas daquele determinado momento histórico, pois a luta por direitos humanos compreende, segundo o autor, cinco movimentos: a interação permanente entre as demandas urgentes e as situações estruturais de determinado local; o reconhecimento da dignidade da pessoa humana; a universalização de demandas, ou seja, o reconhecimento de direitos através de políticas públicas; a memória aos acontecimentos de barbárie; e a compreensão de sujeitos de direitos como seres humanos multidimensionais (que são singulares, mas também constituem um grupo social).

Portanto, a luta por direitos humanos, inclusive por meio da educação, carrega o compromisso com a construção de uma nova cultura dos direitos humanos. É preciso lidar com um movimento dialético constante entre o que parece novo e o que pode ser novo, entre o que parece bom e o que pode ser melhor, entre o que parece acabado e o que não está pronto. Nesse sentido, este texto se debruça sobre a seguinte questão: é necessário que os direitos humanos permeiem a formação do(a) educador(a)?

Este artigo visa a apresentar um recorte de resultados da pesquisa em andamento intitulada "Educação em Direitos Humanos: Concepções de Professores(as) da Educação Infantil", cujo objetivo geral consiste em verificar quais as concepções de professores(as) da Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos em duas escolas públicas municipais da cidade de Marília, interior do estado de São Paulo, e discuti-las a partir das bases dos documentos oficiais nacionais que orientam a educação em direitos humanos. Tendo em vista os objetivos e os questionamentos levantados, a metodologia de pesquisa selecionada é a de caráter bibliográfica, análise documental e trabalho de campo. A pesquisa encontra-se em andamento e, portanto, este artigo apresenta resultados de estudo bibliográfico.

Educação em direitos humanos: políticas públicas e fundamentos

As primeiras experiências de educação em direitos humanos surgiram no Brasil, assim como em quase toda a América Latina, a partir da década de 1980, momento de luta pela redemocratização após períodos de ditaduras militares (SACAVINO, 2009). Para Candau e Sacavino (2000), a educação em direitos humanos aparece como um potencial significativo no contexto de busca por um novo estado de direito, num contexto em que emergiu com vigor a esperança da construção de uma nova cultura política.

A preocupação com a construção de uma sociedade democrática se fez nítida nesse período com a promulgação da *Constituição Federal* no ano de 1988, reconhecida como constituição cidadã devido aos avanços em reconhecimento de direitos. Segundo Brabo (2009), a *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* (LDB), promulgada no ano de 1996, também contemplou a formação para a cidadania. No entanto, a inclusão da educação em direitos humanos na educação formal ainda passou por diversos questionamentos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) também representaram avanços

quanto ao respeito aos direitos humanos por tratarem, em temas transversais, princípios de dignidade humana. (SACAVINO, 2009).

Em 2003 foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como representativo das políticas públicas educacionais em direitos humanos. Viola (2010, p. 38) expressou sua esperança de que "a consolidação do plano nacional, como política pública, poderá contribuir para que se construa uma cultura social que, de tão fortemente enraizada, não permita o restabelecimento das noites de terror e barbárie". No ano de 2012 foram publicadas no *Diário Oficial da União as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, após aprovação do Conselho Nacional de Educação e mais tarde, em 2013, foi lançada a atualização do PNEDH.

Houve um significativo avanço no tema da educação em direitos humanos, tanto por parte da sociedade civil organizada, quanto por parte das políticas públicas. No entanto, as violações diárias de direitos revelam que é preciso de haja avanço também no sentido de mudança de mentalidades e de mudança cultural, para que emerja uma cultura com base sólida pautada nos direitos humanos.

A existência de documentos que buscam promover uma educação baseada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, por si só não é suficiente. Outros fatores são necessários na construção de uma educação em direitos humanos que realmente contribua no emergir dessa nova cultura. Dentre tais fatores, Sacavino (2009, p. 98) aponta a respeito da educação em direitos humanos:

> [...] ela se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos.

Corroboramos com a visão da autora de que a educação em direitos humanos não é simplesmente um processo de preparação, ou um meio de adquirir conhecimentos. É um processo amplo que reflete na sociedade como um todo, uma vez que trabalha com "corações" e "mentes", isto é, permite a vivência diária de princípios axiológicos com vistas a desenvolver a dimensão emocional e moral, e também promove a vivência diária de experiências que formam a consciência de cidadania ativa. Respectivamente, o trabalho com os "corações" culmina no respeito aos próprios direitos e aos direitos do outro, além de permitirem a indignação diante de fatos de barbárie e violação de direitos. Já o trabalho com as "mentes", culmina na transformação dos âmbitos jurídico e político, pois aquele que conhece seus direitos e os direitos do outro, é capaz de lutar por eles (BENEVIDES, 2003).

Além disso,

> [...] a educação em direitos humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade. (CANDAU et al., 2003, p. 115)

Ou seja, é a partir de um movimento contínuo e gradativo sobre as relações cotidianas que o exercício da cidadania plena, a internalização dos princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e o gozo da dignidade humana tornam-se possíveis. Outros(as) autores(as) também compartilham da mesma perspectiva, como Aquino e Araújo (2001), Horta (2000), e Sacavino (2000).

Conforme Sime (1991), a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana pautando-se em três princípios: pedagogia da *indignação*, pedagogia da admiração e pedagogia das *convicções*. A pedagogia da indignação trata-se de uma pedagogia que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de violência e opressão ao invés de consentir. A pedagogia da admiração é aquela que permite a partilha da alegria de viver e de verificar mudanças individuais e coletivas. A pedagogia das convicções, por sua vez, toma como eixo central a vida cotidiana para a promoção de convicções como: a vida, a justiça, a esperança, a liberdade, a criticidade, dentre outros valores.

Assim, conforme já mencionado, a situação corrente de violação de direitos permite concluir que a mera existência de documentos e políticas públicas de educação em direitos humanos não é suficiente. Defende-se aqui que é preciso engendrar uma luta pelos direitos humanos na educação e em outros âmbitos sociais na perspectiva da constante (re)construção e na perspectiva do reconhecimento. Para tanto, essa luta necessita de objetivos concretos e de ações práticas coerentes com tais objetivos. Será possível que esse processo se dê sem novos enfoques na formação de professores(as)?

Esboços de novos caminhos: a formação de professores(as) em direitos humanos

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH) já chamava a atenção para a necessidade de uma educação em direitos humanos, colaborando para forjar a ideia posta por Arendt (s.d. apud FORTES, 2010) e Bobbio (1992), isto é, os direitos humanos não estão prontos e acabados, pois são construídos e reconstruídos historicamente, então necessitam de medidas que assegurem seu reconhecimento. Na íntegra, o preâmbulo apresenta as seguintes palavras:

> A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do *ensino* e da *educação*, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas

> progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifo nosso)

A educação já foi anunciada, desde a consolidação da DUDH, como meio de promoção do respeito aos direitos humanos. Hoje, no entanto, a educação assume um papel de maior responsabilidade, visto que, como explorado anteriormente, a educação em direitos humanos envolve princípios axiológicos e envolve também posicionamento político, tanto para que os grupos que historicamente foram desfavorecidos na sociedade empoderem-se[3] , estejam conscientes de seus direitos e possam lutar coletivamente por eles, quanto para que haja fortalecimento da cidadania ativa[4] e, consequentemente, fortalecimento da democracia.

Nesse contexto, cabe acentuar o papel do(a) professor(a) frente a um processo educativo reconhecido por meio de políticas públicas e que, portanto, precisa acontecer. Padilha (2005, p. 169) propõe os seguintes questionamentos:

> [...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Dallari (2004, p. 19) também assinala que "os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social" e, quando eles se mantêm em posição neutra diante dos acontecimentos, poupando seus alunos e alunas de compreender a realidade e criar o desejo de mudança, consentem com o que está ocorrendo, mesmo que não concordem. Se, porém, levam reflexões sobre o assunto para as atividades pedagógicas que desenvolvem, colocando-se em posição ativa, podem motivar e auxiliar em processos de mudança e participação (NASCIMENTO, 2000).

Dias e Porto (2010, p.50) ressaltam que se o pedagogo:

3 O empoderamento é um conceito utilizado por Candau et al. (2013) com o sentido de processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm ou tiveram menos poder historicamente na sociedade em relação aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Diz respeito às dimensões pessoal e social, pois envolve mudanças na autoconsciência e na auto percepção que podem favorecer transformações criativas e libertadoras.

4 A ideia de cidadania explicitada neste texto está em consonância com a perspectiva dos(as) autores(as) Candau et al. (2013): exercer a cidadania plena e ativa significa afirmar a necessidade de um processo contínuo de revisão das políticas públicas e de melhoria nas condições culturais, materiais, sociais e políticas e também pressupõe a participação ativa dos sujeitos de direitos. Estes, por sua vez, devem ser formados no sentido de conhecer e lutar constantemente pelos seus direitos.

> [...] 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.

O fato de que são os(as) professores(as) os sujeitos que realizam a mediação no processo educacional que é pautado nos valores e aspectos políticos, acentua a importância da formação e atuação dos educadores(as) em direitos humanos. Mais que mediadores, os educadores(as) são sujeitos capazes de formar opiniões e levantar discussões a respeito de temáticas que podem levar os alunos à transformação da sociedade.

> 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)

É preciso que todos tenham acesso a uma educação em/para os direitos humanos desde os primeiros anos de vida. Sendo assim, é preciso que os(as) educadores(as) interiorizem a importância da educação em direitos humanos refletindo cotidianamente em sua prática pedagógica ações voltadas à mudança do atual quadro de violações, violência e marginalização. A aproximação da formação do educador com a educação em direitos humanos resulta, entre várias outras coisas, na promoção da inclusão social nos espaços escolares.

Segundo Dias e Porto (2010, p. 51-52), a educação em direitos humanos é indispensável para a formação do pedagogo e do professor em geral. Do pedagogo, em especial, por ser o profissional atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissional que mantém, portanto, relação direta com as crianças: indivíduos em processo de formação e possíveis modificadores da realidade no futuro. E é indispensável também para a formação do professor em geral porque este é um profissional capaz de "contribuir para novas formas de convívio social". Cabe, portanto, discutir a formação de professores e professoras a partir de pilares específicos.

Segundo Vitalino e Valente (2010), nas últimas décadas duas concepções distintas de formação inicial e continuada de professores e professoras vêm se enfrentando: uma que compreende o professor como um técnico-especialista e a outra que considera o professor como um profissional reflexivo.

Na primeira concepção, o professor é aquele que domina e aplica o conhecimento científico para dar conta da prática docente. Há prioridade, na ação docente, de uma atuação rigorosa e eficaz de aplicação dos conhecimentos científicos para atingir fins determinados no quadro da racionalidade técnica, em detrimento da racionalidade prática.

As ações cotidianas do professor a partir desse prisma resumem-se em transmissão de informações.

Já na concepção de professor reflexivo, "[...] a prática deixa de ser um campo de aplicação para constituir-se um campo de investigação". (DUARTE, 1998 apud VITALINO; VALENTE, 2010, p. 36). Esse novo paradigma leva o professor a (re)construir seu conhecimento a partir da prática e da reflexão sobre a ação, e permite que os professores compreendam problemas futuros, procurando resolvê-los assertivamente.

Nesse contexto, partimos do princípio de que as ações educacionais cotidianas voltadas à promoção dos direitos humanos não podem ser reduzidas à transmissão de informações, tal como o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a transmissão do conteúdo da Constituição Federal. A posse dessas informações desempenha um papel fundamental na elaboração de conceitos vinculados à cidadania, porém, a mera transmissão de conhecimentos não conduz à adesão, por parte dos estudantes, dos valores presentes em documentos como os acima citados e, tampouco, prepara-os para um modo de vida fundado nos mesmos valores.

Ao contrário, muitas das vezes os discursos baseados em informações são discursos distantes da realidade dos estudantes e vêm acompanhados da exclusão e da discriminação, contribuindo para com a violação de direitos. Em se tratando de educação, as ações são prioridade frente aos discursos e informações. Nessa perspectiva, uma nova visão de formação de professores e professoras em direitos humanos e para os direitos humanos deve aproximar-se do paradigma do professor reflexivo, o qual vem aos poucos conquistando espaço e inovando as práticas tradicionais de formação.

O paradigma do professor reflexivo no caso da formação continuada, ou seja, a formação destinada aos professores que já se encontram em serviço, consiste na reflexão do professor sobre sua própria prática. Dessa forma, encontros de formação continuada precisam aproximar-se da realidade do docente. Carvalho et al. (2004, p. 332) apontam, no entanto, que não é isso o que vem ocorrendo:

> [...] no que diz respeito a programas de formação contínua de professores, tem sido bastante frequente o deslocamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares. Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua se propõem a 'reciclar' o repertório dos discursos dos educadores em 'temáticas e metodologias inovadoras' e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de divulgação de ideias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola.

Uma vez formado sem o confronto entre os conceitos apreendidos e vivenciados nos cursos de formação e a proposta pedagógica da sua escola, torna-se difícil para o educador o exercício da profissão dentro da visão crítica e com a perspectiva de mudança da realidade, pois durante sua própria formação não lhe foi mostrada a relação entre a educação em direitos humanos e o seu contexto profissional. Isto mostra que as

metodologias de um curso eficiente devem convergir para o confronto de várias temáticas simultaneamente, sobretudo para o confronto entre os conceitos difundidos durante a formação do(a) educador(a) e a realidade em que o(a) mesmo(a) se encontra.

Além disso, coloca-se a questão da coletividade. Conforme a citação acima, a formação não pode dar-se isoladamente, ficando a cargo de um único sujeito a divulgação das ideias para os outros membros da instituição escolar. Longe de tratar-se de uma mera transmissão de conhecimentos, mas também para além de um ensino de estratégias metodológicas e ações práticas, uma proposta de formação de professores(as) que enseja caminhar com novos enfoques tem como princípio a força das ações coletivas. Quando conjugadas ao conhecimento, aos princípios de conduta fundados em valores públicos essenciais, à ideia de empoderamento e de mudança social, as ações coletivas, bem como a troca de experiências entre pares, constituem pilares essenciais nos cursos e encontros de formação.

Por conseguinte, a organização de espaços de formação que discutam o contexto de uma educação fundada nos ideais dos direitos humanos e democracia requer um rompimento com o olhar de que um bom quadro docente é aquele constituído por sujeitos isolados, cujas conquistas individuais levam ao êxito educacional. O desafio está na efetivação de um trabalho compartilhado e em equipe, que se paute em reflexões conjuntas e possibilite ao professor um olhar diferenciado sobre o cotidiano para a superação dos nossos desafios e problemas atuais. Nesse sentido, o foco da formação de professores(as) deve estar não em métodos padronizados, mas nas especificidades e singularidades do grupo que está recebendo a formação, de forma que cada membro do quadro docente venha a ser autor(a) do processo educacional emergente, isto é, do processo educacional que busca a efetivação de uma cultura de direitos humanos.

Com relação ao paradigma do professor reflexivo na formação inicial de professores, embora os princípios sejam os mesmos, para que os estudantes tenham acesso à prática é essencial que haja parceira entre universidades e escolas. Considera-se que somente uma comunidade escolar, na concretude de seus desafios cotidianos, permite a sensibilização dos estudantes com relação aos valores fundamentais da educação em direitos humanos. O diálogo entre a formação inicial e a prática, quer seja por meio de projetos de extensão universitária ou de estágios supervisionados, enriquece o processo formativo, portanto cabe tanto às universidades, quanto aos órgãos governamentais um esforço de desenvolvimento de projetos em parceria.

Acreditamos que os ideais e valores dos direitos humanos, da cidadania e da democracia devem constituir-se em eixos norteadores de toda a prática escolar e não, ao contrário, serem meros temas geradores de aula. Dessa forma, diante da proposta de enfoques diferenciados sobre os cursos e encontros de formação de professores(as) em direitos humanos, levanta-se a necessidade de que tais ideais e valores sejam princípios inspiradores de ações formativas e não só de discursos pedagógicos, pois só assim os(as) docentes terão condições concretas de refletir, juntamente com seus pares e/ou com sua comunidade escolar, sobre as ações práticas a serem desencadeadas.

Criadas essas condições concretas, corroboramos com a visão de Candau et al. (2003), Aquino e Araújo (2001) de que a construção da educação em direitos humanos é cotidiana, por isso não basta que o educador construa em si princípios que viabilizem uma nova cultura de valores durante os cursos de formação. É preciso que esse educador os exerça no dia a dia, atentando-se para a coerência entre aquilo que é dito e o que é feito dentro das salas de aula. Como diz Nascimento (2000, p.123): "não posso falar contra a discriminação, se eu mesma discrimino meus alunos; não posso falar na luta pelos direitos, se, como educadora, não me envolvo com as lutas por melhores condições de ensino [...]".

A formação de educadores(as) em direitos humanos pode tomar como norte, segundo Dias e Porto (2010, p.31), a noção de transversalidade e interdisciplinaridade. Essas dimensões pedagógicas podem, segundo as autoras, "orientar os currículos escolares com vistas a promover uma cultura de direitos", já que permitem a implantação dos conceitos dos direitos humanos em todas as disciplinas dos cursos de graduação e em toda a forma organizacional dos programas de formação continuada, criando um vínculo entre as diversas discussões, para melhor compreensão e interferências no mundo atual.

Menezes e Santos (2002) definem a transversalidade como a integração de alguns outros temas nas áreas convencionais por meio da organização do trabalho didático, de maneira a tratar desses temas em todas as áreas de conhecimento que já existem. Coimbra (2000 apud DIAS; PORTO, 2010, p.31) afirma, por sua vez, que a interdisciplinaridade:

> [...] consiste num tema, objeto ou abordagem que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado.

Assim, o conceito nomeado de *intertransdisciplinaridade* por Dias e Porto (2010) procura contemplar tanto os objetivos da dimensão transversal quanto os da dimensão interdisciplinar, tornando-se o mais adequado aos cursos de formação.

O Brasil, atendendo às solicitações do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) de criação de um plano de ação nacional para os direitos humanos, concluiu em 2006 e atualizou em 2013 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) o qual apresenta concepções e princípios para a Educação Superior e prevê vinte e uma ações programáticas a serem desenvolvidas para que a formação nas Universidades tenha como base os direitos humanos, assim como a CONAE - Conferência Nacional de Educação – aprovou para 2011-2020 a implementação da educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas (BRASIL, 2010b).

Nesse contexto, Dias e Porto (2010) sugeriram que o currículo da formação de educadores(as) em direitos humanos aborde o multiculturalismo, o qual permite, através do reconhecimento da diversidade cultural, a contextualização e transformação da realidade. Na perspectiva multicultural, o currículo deve ser como "um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo

dessa cultura" (MOREIRA; CANDAU, 2008 apud DIAS; PORTO, 2010, p. 53). Assim, evidencia-se o conhecimento produzido por diferentes culturas, sem inferiorizar ou supervalorizar uma em detrimento da outra. Além disso, o currículo pode contemplar temas que desencadeiem discussões amplas, como economia, gênero, política, identidade, família, classes sociais, etnia, sexualidade, entre outros.

Para que este modelo de currículo venha a ser desenvolvido será necessário que as práticas tecnicistas tradicionais, que apenas envolvem habilidades e competências para o mercado de trabalho sejam abandonadas, abrindo espaço para a dialogicidade e para os conhecimentos emancipatórios nos espaços de aprendizagem. Os conteúdos devem ser geradores de problemática e comportar temas provenientes dos movimentos sociais. Além disso, sua seleção não pode esquecer-se da importância da inclusão, nem esquecer-se, sobretudo, da pluralidade.

Nesse sentido, uma proposta inovadora de formação de professores(as) em direitos humanos inclui atividades culturais, como leitura de obras literárias, filmes e peças de teatro, por exemplo, já que a participação nessas atividades possibilita que questões mais complexas, do ponto de vista conceitual, tornem-se concretas e passíveis de discussões mais aprofundadas.

Quanto às metodologias dos cursos e encontros formativos, em consonância com os enfoques de formação de um professor reflexivo, estas podem ser participativas, fundadas no diálogo e nas vivências individuais e coletivas. A participação é de extrema relevância, pois propicia a integração entre os envolvidos no processo formativo com a prática e com os conteúdos, isto é, os(as) professores(as) são oportunizados, dessa maneira, a serem colaboradores do processo de constituição do próprio curso de formação, quer seja por meio de opiniões, sugestões ou por meio de auxílio prático. Isso resulta para aqueles que estão em formação, dentre outros fatores, num exercício que remete à cidadania ativa e participativa, um dos valores referentes aos direitos humanos.

Em face de metodologias participativas, pode-se afirmar que a formação do pedagogo e da pedagoga que apenas conceitua e apresenta os acontecimentos históricos sobre os direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos, por si só, não é suficiente. Embora as informações e contextualizações sejam pertinentes, deve-se também "desenvolver valores, atitudes que mobilizem o intelecto, os sentimentos e a vontade dos sujeitos de forma integrada", conforme as palavras de Dias e Porto, 2010. Para isso, a educação em direitos humanos precisa ser intertransdisciplinar, pautada no diálogo, na vivência, na democracia, no respeito mútuo e na justiça social.

Segundo Oliveira (2008, p. 22, grifos da autora),

> A escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de 'desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro'.

Na mesma direção, Candau et al. (2013, p. 35) afirmam que o(a) educador(a) precisa ser concebido como um agente sociocultural e político, ou seja, deve "situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente". Ainda segundo os autores, tal posicionamento político e a postura ética que precisa ter o(a) professor(a), exige formação adequada.

Considerações finais

Pode-se concluir que os educadores e educadoras são os profissionais responsáveis pelas diversas relações entre a criança e o conhecimento, e entre a criança e seus pares. Assim, sem o(a) professor(a) não existe a educação escolarizada na perspectiva da promoção dos direitos humanos. Ele(a) é parte integrante e crucial no sistema educacional. É aquele(a) profissional que não pode promover respeito se não pratica o respeito, não pode desconstruir preconceitos se é preconceituoso, não pode formar para a cidadania ativa se não a exerce e sequer conhece seus direitos. Portanto, é de extrema importância que os direitos humanos permeiem os cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras.

Nesse sentido, a formação de professores(as) precisa caminhar com novos enfoques: partir da aproximação íntima entre teoria e prática; do diálogo; da coerência entre objetivos que se deseja atingir e a prática nos cursos de formação; partir de metodologias participativas, que considerem a coletividade e voltem-se para o princípio de intertransdisciplinaridade. Ademais, é preciso que haja seleção de conteúdos que contemplem a formação axiológica e política de forma ampla, respeitando as especificidades, particularidades e conhecimentos prévios de cada um, para que, mais tarde, tais profissionais estejam preparados para lidar adequadamente como os direitos humanos em sala de aula.

Referências

ARAUJO, F.; AQUINO, J. *Direitos humanos na sala de aula*: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). *Formação de educadores*: desafios e perspectives. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRABO, T. S. A. M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: _____. (Org.) *Gênero, educação e política*: múltiplos olhares. São Paulo: Ícone, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2003.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. *Documento final da Conferência Nacional de Educação* – CONAE. Brasília: MEC, SEA, 2010b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília*: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos*: construindo democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V. M. et al. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, P. C. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. *Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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 da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior*: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.29-63.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

HORTA, M. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). E*ducar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Transversalidade (verbete). In: *DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira* – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>. Acesso em: 12 jul. 2011.

NASCIMENTO, M. G. C. A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs). *Educar em direitos Humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.115-124.

OLIVEIRA, Rosa Maria R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilo; RODRIGUES, Tiago Hyra. (Orgs.). *Educação em direitos humanos*: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

PADILHA, P. R. *Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire*. In: SCHILLING. F. (Org.). Direitos Humanos e educação. São Paulo: Cortez, 2005, p. 166-176.

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

_____. *Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

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

VIOLA, S. E. Politicas de educação em direitos humanos. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

VITALINO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010, p. 31-48.

Recebido em: 08 de junho de 2016
Aprovado em: 22 de agosto de 2016

Direitos humanos: reflexões por um processo de descolonização[1]

- Derechos humanos: Reflexiones para un proceso de descolonización
- Human Rights: Reflections for a process of decolonization

Thyeles Moratti Precilio Borcarte Strelhow[2]

Resumo: A temática dos direitos humanos recebe críticas por diversos setores. Os conservadores adotam um discurso reducionista e depreciativo. Os progressistas julgam que os direitos humanos são elitizados com cor, classe social e gênero, tornando-se um discurso demagógico. Frente este pano de fundo, o grande desafio é fazer com que os direitos humanos sejam parte da instrumentalização dos movimentos de grupos minoritários para a garantia de justiça social e condições de vida plena para todas as pessoas. Neste sentido, a perspectiva desta discussão teórica sobre os direitos humanos tem como objetivo propor uma reflexão conceitual sobre possíveis caminhos alternativos pautados pela concretização dos direitos humanos. Para isso, percebe-se que três elementos são relevantes ao que se propõe este artigo. O primeiro diz respeito ao conceito de trans-modernidade que tem como ideia principal o olhar pelo viés das vítimas, daquelas que estão à margem das decisões e dos meios de vida; o segundo trata sobre a ecologia dos saberes que tem como ponto principal a construção do conhecimento desde a realidade de exclusão; e, por fim, a ocupação do espaço social que tem como perspectiva a parti-

1 Versão resumida comunicada no IX Encontro da ANDHEP.

2 Doutorando pelas Faculdades EST – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS - thyelesbs@yahoo.com.br

cipação democrática num viés de atuação dos atores sociais como presença. Conclui-se que para um debate pela descolonização dos direitos humanos é preciso estabelecer reflexões desde a realidade social para a construção de sua realização efetiva.

Palavras-chave: Descolonização. Direitos humanos. Participação.

Resumen: El tema de los derechos humanos recibe críticas por muchos sectores. Los conservadores adoptan discurso reduccionista y despectivo. Los progresistas creen que los derechos humanos son elitizados con color, clase social y de género, por lo que es un discurso demagógico. Frente este contexto, el desafío es hacer que los derechos humanos son parte de la instrumentalización de movimientos minoritarios por la justicia de garantía social y condiciones completos de vida para todas las personas. En este sentido, la perspectiva de esta discusión teórica de los derechos humanos tiene por objeto proponer una reflexión conceptual sobre las posibles vías alternativas guiadas por la realización de los derechos humanos. Para esto, es evidente que tres elementos son relevantes para lo que se propone este artículo. La primera se refiere al concepto de trans-modernidad cuya idea principal para buscar el sesgo de las víctimas, los que están marginados de las decisiones y los medios de vida; el segundo trata de la ecología del conocimiento que tiene como punto principal la construcción del conocimiento a partir de la exclusión de la realidad; y, finalmente, la ocupación del espacio social que tiene la perspectiva de la participación democrática en un sesgo de las acciones sociales y presencia. Se concluye que para un debate sobre la descolonización de los derechos humanos es necesario establecer reflexiones de la realidad social para construir su realización efectiva.

Palabras clave: Descolonización. Derechos humanos. Participación.

Abstract: The theme of human rights receives criticism for various sector. Conservatives adopt reductionist and derogatory speech. Progressives believe that human rights with color, social class and gender, making it a demagogic speech. Front this background, the challenge is to make human rights are part of the instrumentalization of minority movements for social justice guarantee full and living conditions for all people. In this sense, the prospect of this theoretical discussion of human rights aims to propose a conceptual reflection on possible alternative paths guided by the realization of human rights. For this, it is clear that three elements are relevant to what is proposed this article. The first concerns the concept of trans-modernity whose main idea to look for the bias of the victims, those on the margins of decisions and livelihoods; the second deals with the ecology of knowledge that has as main point the construction of knowledge from the exclusion of reality; and finally, the occupation of social space that has the perspective of democratic participation in a bias of social actions and presence. It is concluded that for a debate on the decolonization of human rights is necessary to establish reflections from social reality to build their effective realization.

Keywords: Decolonization. Human rights. Participation.

Introdução

Tratar sobre a temática dos direitos humanos é sempre um desafio que exige uma reflexão crítica em relação às opções teóricas que se faz. É preciso ter tranquilidade para reconhecer que ao assumir um discurso sobre os direitos humanos opta-se por responder as diversas críticas que lhe envolvam. É sistemático que o caminho na direção de uma interpretação conservadora dos direitos humanos, torna-os privilégios de grupos reconhecidos como humanos direitos, assim, os direitos são privilégios e pseudomérito. Por outro lado, quando se defende os direitos humanos para todas as pessoas, as críticas são de que se defende o "coitadismo" de quem pratica atos que infringem a lei. Desta forma, refletir sobre os direitos humanos é fazer uma opção teórico-práxis, logo, não há neutralidade. Também é preciso compreender que os direitos são frágeis. Eles são rompidos com muita facilidade, pois é uma relação de poder. Defender os direitos humanos para que todas as pessoas possam viver com dignidade constrange os interesses do capital, suas corporações e as elites.

Frente este pano de fundo, o grande desafio é fazer com que os direitos humanos sejam parte da instrumentalização dos movimentos de grupos minoritários para a garantia de justiça social e condições de vida plena para todas as pessoas. Neste sentido, a perspectiva desta discussão teórica sobre os direitos humanos tem como objetivo propor uma reflexão conceitual sobre possíveis caminhos alternativos pautados pela concretização dos direitos humanos. Para isso, percebe-se que três elementos são relevantes ao que se propõe este artigo. O primeiro diz respeito ao conceito de "transmodernidade" que tem como ideia principal o olhar pelo viés das vítimas, daquelas que estão à margem das decisões e dos meios de vida; o segundo trata sobre a ecologia dos saberes que tem como ponto principal a construção do conhecimento desde a realidade de exclusão; e, por fim, a ocupação do espaço social que tem como perspectiva a participação democrática num viés de atuação dos atores sociais como presença. Conclui-se que para um debate pela descolonização dos direitos humanos é preciso estabelecer reflexões desde a realidade social para a construção de sua realização efetiva.

Neste sentido, este artigo divide-se em três partes que procuram sistematizar o debate e satisfazer o objetivo geral estabelecido. Na primeira parte entende-se necessário apontar algumas contradições e possibilidades que constituem os direitos humanos. Esta é uma discussão imprescindível, visto que, apresenta as principais opções hermenêuticas sobre os direitos humanos. Na segunda parte, apresenta-se uma reflexão suleadora, desde a perspectiva do sul, sobre os direitos humanos que desconstrua os elementos radicalizados desde a perspectiva eurocêntrica sistematizada a partir da perspectiva do macho, branco e rico. A tentativa é propor algumas reflexões que considerem a realidade desde o sul do mundo, dos seus sistemáticos golpes contra a vida e de sua realidade de submundo subdesenvolvido. Por fim, autoriza-se a pretensão de apontar trilhas a serem aprofundadas que encaminhem a perspectiva de uma efetiva vivência dos direitos humanos para dentro da vida cotidiana, proporcionando assim, a possibili-

dade de discutir alternativas viáveis que vislumbrem um mundo pautado pelo acesso à vida plena para todas as pessoas.

2. Os direitos humanos: contradições e possibilidades

Falar sobre os direitos humanos e suas contradições não é algo novo. Esta é uma discussão que há muito é debatida sem se chegar a uma síntese definitiva. Se por um lado os/as universalistas defendem que os direitos humanos devem ser seguidos unicamente por seu caráter de pertencer ao irredutível essencial da pessoa humana, a dignidade humana, por outro lado, os/as relativistas compõe que as questões culturais locais coletivas estão acima do indivíduo (PIOVESAN, 2013). O aprofundamento sobre o tema apresenta sempre novas nuances práxis-interpretativas sobre os direitos humanos. Mas porque insistir então numa controvérsia sem fim? A perspectiva que aqui se apreende tem a ver com a ideia de que estar atento às fundamentações que os direitos humanos assumem indica em que medida ações de realização destes se seguirá. O próprio fato de se pretender os direitos humanos como neutros tem a intenção de torná-lo um discurso extremamente metafísico que apenas ficam no âmbito das ideias. Este não é o ponto de vista adotado neste artigo.

Para aprofundar este ponto a principal contradição que se apresenta dos direitos humanos é sua dimensão universal. Quando se pretende a universalização dos direitos humanos é preciso ter em vista que estes fazem parte da história, não apenas como fatos, mas os direitos humanos são parte dela, construídos nela e por isso são mais que contos repetidos e decorados. Da mesma forma, os direitos humanos não são estáticos, mas construídos por meio da tensão de interesses. Nesta disputa pela ocupação dos espaços sociais de debates e epistemológicos (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 45-47), em geral, avança-se muito menos do que seus retrocessos.

Um elemento importante da universalização dos direitos humanos é sua qualidade enquanto direito. Por mais que Dworkin defenda que estejamos vivendo o tempo do "império do direito", percebe-se que este também é flexibilizado com muita facilidade de acordo com interesses alheios. Porém, por mais que ainda se tenha vícios normativos, interpretativos ou mesmo procedimentais, não se pode simplesmente abrir mão de sua empregabilidade, pois, bem ou mal, tenta-se construir a sociedade em cima destes preceitos. Uma crítica que é necessária de ser feita é a ineficácia do alcance do direito. Neste sentido, o império do direito não é amplo, visto que, em muitas situações de precariedades ou de acordos espúrios, o direito não passa de um floreio institucional, tão palpável quanto a essência de seu léxico. Neste sentido, à medida que se fala de direitos humanos facilmente torna-se discurso e, em muitos casos, se desconhece o seu caráter prático como direito humano, por exemplo, quando se trata de construção de políticas públicas ou avanços sociais.

Dworkin também concebe o direito como algo não estático. Porém, na sua forma de compreender a realização prática do direito acontece por meio da argumentação.

Quer dizer, mesmo que o direito seja, na sociedade eurocêntrica, a razão última de todas as coisas, há o espaço para sua hermenêutica, o que leva a ser necessária a realização de um exercício pautado pela defesa dos diferentes pontos de vista. O direito é, sem dúvida, um fenômeno social. Mas sua complexidade, função e consequências dependem de uma característica especial de sua estrutura. O autor defende que ao contrário de muitos outros fenômenos sociais, a prática do direito é argumentativa. Todos os envolvidos nessa prática compreendem que aquilo que ela permite ou exige depende da verdade de certas proposições que só adquirem sentido através e no âmbito dela mesma; a prática consiste, em grande parte, em mobilizar e discutir essas proposições (DWORKIN, 1999, p. 17).

Assim, a ideia do direito é assumida como imprescindível e carrega em seu bojo todo o elixir do ser civilizado, mas também encharcado de um caráter mascarado. Nas palavras de Santos "o conceito de lei e direito adequava-se bem a este individualismo burguês emergente, que tanto a teoria liberal como o capitalismo tinham por referência" (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 44-45). Se, enquanto seres não civilizados convencionou-se a imagem pejorativa de resolução dos conflitos por meio da força violenta, a idealização do direito, tenta solucionar os desacordos através de tratados e contratos que afixados sistematicamente tem a pretensão de sacralidade a partir dos interesses dominantes.

Esta afirmativa encontra eco ao se falar das elites jurídico-civilizadas em que há diferentes formas de se aplicar o direito aos diferentes sujeitos da sociedade, em geral, de acordo com as relações de poder envolvidas. É o que Dussel chama de qualidade ad extra da modernidade eurocêntrica na qual a violência tem caráter de sagrada, pois parte da emancipação do/a outro/a, mesmo que seja impetrada pela força. Ou seja, se por um lado ela se apresenta como saída do regional "imaturo", por outro lado, ela o faz por meio de "um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos [...] a 'Modernidade' é justificativa de uma práxis irracional de violência" (DUSSEL, 2005, p. 29). Ou mesmo com Santos, aos que estão do lado de cá da linha abissal: "regulação/emancipação"; àqueles/as que estão do lado de lá: "apropriação/violência" (SANTOS, 2007, p. 72).

Destarte, ao se fixar no diálogo com Dworkin, é possível compreender que as relações sociais modernas são pautadas pelo direito, porém, enquanto assume uma posição de soberania sobre todas as coisas acaba por tornar-se uma farsa porque oculta as suas próprias limitações na sua realização prática. Neste sentido, as relações de poder que estão presentes e tensionadas nos direitos humanos são partes desta farsa, quando são negadas suprimidas em prol de uma universalidade que se constitui como ingênua por sua compreensão de um humano igual em conceito, como um suprassumo válido transversalmente. Importante é perceber que os direitos humanos são primordiais para a construção de uma realidade de justiça, no entanto, quando eles assumem uma posição de realização totalitária pelo simples fato de existir, torna-se uma farsa e um instrumento de opressão.

Aprofundando o debate, Cassin destaca que dentro da lógica moderna tudo deve estar posto pelo viés da justiça e no ordenamento jurídico (CASSIN, 1974, p. 397). Deste

modo, a declaração universal tenta harmonizar os diferentes interesses a tal ponto que aglutina a posição liberal dos direitos civis e políticos com o pensamento social dos direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2013). Se por um lado estes contrapontos podem ser aglutinados num documento firmado por diferentes nações, por outro lado, a sua amplitude isentou os seus signatários de mudanças profundas que realmente alcançasse a pretensão universal de ser humano. Pelo contrário, o que se percebeu na história foi o acirramento da exploração por parte do capital sob a máscara do direito de liberdade como farsa.

Inevitavelmente, esta proposição de universalidade de alguma forma provoca algumas discussões, pois compreende uma aplicação em massa, dos chamados direitos humanos, que de longe alcança todas as pessoas. A suspeita é de que esta concepção universalizante dos direitos humanos acaba por torná-los uma falácia, já que a sua pretensão é de fomentar uma vida com dignidade para todas as pessoas. Isso porque os Estados que teriam o papel de zelar pelo cumprimento da Declaração Universal são os maiores protagonistas de sua transgressão (DOUZINAS, 2009, p. 20). De fato esta é uma promessa que não consegue se realizar dentro do sistema econômico vigente, pois a sua essência se dá pela exploração de poucos sobre muitos (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 52).

Até aqui se discutiu a contradição relacionada à sua universalidade. Outra questão importante nesta discussão é a pretensão de que os direitos humanos estejam na vida prática a partir de suas possibilidades que têm dois elementos que este artigo considera como essenciais: o devir realizável e a concretização dos sujeitos de direitos. Estas duas faces dos direitos humanos pretendem reforçar a ideia de que as declarações são importantes por demarcarem alguns pontos significativos para uma caminhada de realização dos direitos humanos, mas este processo se torna possível quando as pessoas, de uma forma geral, os conhecem e os toma como instrumento de reivindicação dos aspectos de uma vida digna que não se universalizam de forma imediata.

Para tanto, para falar de um devir realizável, o conceito freiriano de "inédito viável" fornece um elemento importante para o qual os direitos humanos podem ter como princípio. Na perspectiva do "inédito-viável" o sujeito se depara com uma situação-limite e frente a ela pode assumir uma posição fatalista de aceitação da realidade como última ou pode negar esta situação-limite a partir de uma perspectiva crítica de mudança. Na primeira, a realidade como se encontra não possui o caráter de mudança. Na segunda a situação-limite se ressignifica num percebido-destacado usado como mobilização para a transformação como um inédito viável, ou seja, a busca de uma nova prática. É a partir de uma realidade de situação-limite que se pode pretender um inédito viável, quer dizer, a perspectiva de mudança pelo reconhecimento da situação-limite local. Neste sentido, este inédito viável tem a pretensão da construção do sujeito como "ser-mais" que se realiza a partir da utilização dos instrumentos de mudança disponíveis para a sua realidade (FREIRE, 2008, p. 231-234).

Neste sentido, o devir realizável também compõe com o que Bobbio chama de "dever ser". Quer dizer, a ideia naturalista de que os seres humanos são livres e iguais por

si é uma afirmativa incoerente, pois liberdade e igualdade não são condições adquiridas a partir do nascimento do ser humano, mas uma construção constante que é pautada pelas elaborações jurídicas. Nascer livre não significa a realização da liberdade. Se assim o fosse não haveria em momento algum na história a escravidão ou tráfico de pessoas. A liberdade é uma construção que tem como percepção do reconhecimento do/a outro/a como igual para sua realização. Sem a constituição do/a outro/a como igual é inviável a concretização da liberdade. Ao argumentar com Bobbio fica evidente que mesmo o princípio de liberdade, consagrado para efetivação imediata pelos Estados signatários das declarações de direitos humanos, também se constitui num devir realizável.

> Ainda que a hipótese do estado de natureza tenha sido abandonada, as primeiras palavras com as quais se abre a Declaração Universal dos Direitos do Homem conservam um claro eco de tal hipótese: "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos". O que é uma maneira diferente de dizer que os homens são livres e iguais por natureza. E como não recordar as primeiras célebres palavras com que se inicia o Contrato social de Rousseau, ou seja: "O homem nasceu livre e por toda a parte encontra-se a ferros?". A Declaração conserva apenas um eco porque os homens, de fato, não nascem nem livres nem iguais. São livres e iguais com relação a um nascimento ou natureza ideais, que era precisamente a que tinham em mente os jusnaturalistas quando falavam em estado de natureza. A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser (BOBBIO, 2004, p. 28-29).

Para se pensar o devir realizável é imprescindível que se entenda o papel da construção de sujeito de direitos. Novamente num diálogo com Freire e Bobbio é possível perceber que ambos compreendem que os sujeitos são construídos, não a partir de teorizações, mas a partir de sua realidade. Para tanto, a história se constitui como elemento importante, pois os sujeitos não estão fora da realidade histórica. Como Freire compreende o sujeito é parte da história e parte do mundo que o rodeia e sendo assim ele é capaz de intervir, se reconhecendo como inacabado e em relação com os demais. Neste processo, o sujeito se reconhece como "ser-mais", por meio de sua curiosidade epistemológica que o impulsiona ao processo de conhecer (FREIRE, 1979, p. 27). Para Bobbio, quando não se reconhece os sujeitos a partir de sua realização histórica contextual incorre-se no perigo de generalizações descontextualizadas que ignoram as relações de poder presentes na tensão da constituição dos direitos. Sobremaneira, neste sentido, é fundamental que se construa os sujeitos de direitos dentro da história e de sua realidade. Sem esta percepção, tornam-se os direitos humanos peças ornamentais que não conseguem alcançar a todas as pessoas porque ignora os seus limites discursivos e desde qual realidade se constroem.

> Se tivessem dito a Locke, campeão dos direitos de liberdade, que todos os cidadãos deveriam participar do poder político e, pior ainda, obter um trabalho remunerado, ele teria respondido que isso não passava de loucura. E, não obstante, Locke tinha examinado a fundo

> a natureza humana; mas a natureza humana que ele examinara era a do burguês ou do comerciante do século XVIII, e não lera nela, porque não podia lê-lo daquele ângulo, as exigências e demandas de quem tinha uma outra natureza ou, mais precisamente, não tinha nenhuma natureza humana (já que a natureza humana se identificava coma a dos pertencentes a uma classe determinada) (BOBBIO, 2004, p. 32).

Neste sentido, Douzinas é enfático afirmando que os direitos humanos chegam ao fim quando se percebe que o seu discurso deixa de ser instrumento de resistência contra a opressão e dominação para se tornar política externa de processos civilizatórios, a partir do capitalismo e da democracia, de grandes potências aos lugares mais obscuros do mundo (DOUZINAS, 2009, p. 13). Compondo a isso, os sujeitos dos direitos humanos acabam sendo os operadores jurídicos de grandes centros de desenvolvimento dos direitos humanos "cuja experiência com as violações dos direitos humanos está confinada a que lhe seja servido vinho de uma péssima safra" (DOUZINAS, 2009, p. 25). Assim, deixa-se de ser um discurso de luta para se tornar um discurso de legitimação do Estado.

Douzinas então entende que a realização dos direitos humanos se dá a partir da concretização dos sujeitos de direitos por meio do reconhecimento do/a outro/a. Utilizando-se do conceito de Lévinas, ele entende que os direitos não são separados e pertencentes apenas ao seu detentor, pois se assim o fosse violaria o direito de todos os outros sujeitos. Desta forma, os direitos são inter-relacionados e, sendo assim, faz com que os sujeitos estabeleçam uma relação de dependência, de responsabilidade e de relação entre si (DOUZINAS, 2009, p. 349). Neste sentido, "se meu direito tem significado apenas em relação a outro direito, cuja ação ou prerrogativa estão pressupostos no reconhecimento ou exercício do meu direito, o direito do Outro sempre e já precede o meu" (DOUZINAS, 2009, p. 353). Logo, a realização dos direitos humanos acontece na realidade local a partir do encontro com o/a outro/a reconhecido como sujeito de direitos. A partir disso, o sujeito de direitos é responsável pela realização dos direitos humanos de todos os sujeitos. Quando há a tentativa de transformar o/a outro/a num algo que pode ser infringido, o próprio rosto do/o outro/a denuncia a própria infração. Assim, os direitos humanos se constituem na denúncia contra a subversão do/a outro/a, a partir de sua realização local, próxima, contextual e relacional (DOUZINAS, 2009, p. 373).

A partir do elaborado até o momento é possível perceber que os direitos humanos concebidos enquanto universais deixam de cumprir com sua função de construção de uma realidade pautada pela justiça e equidade no instante em que se afasta do contexto das pessoas. Quando os direitos humanos estão acessíveis apenas aos/às operadores/as do direito, eles tendem a se tornar como mero instrumento de legitimação das políticas de Estado. Portanto, há que se tomarem os direitos humanos por dois aspectos essenciais, o devir realizável e a concretização dos sujeitos de direitos, para que assim se consiga almejar a sua efetiva realização concreta. Por fim, para a parte final da discussão deste artigo pretende-se refletir sobre uma descolonização dos direitos humanos na tentativa de

apontar algumas possíveis picadas entre o emaranhado de situações reais que podem servir de trilhas alternativas para a concretização dos direitos humanos.

3. É possível falar em descolonização dos direitos humanos?

Para tratar de uma descolonização dos direitos humanos é importante ter em vista que os direitos humanos são construídos historicamente e dentro da história, quer dizer, eles são respostas às necessidades de determinados contextos históricos e, no momento que assumidos como históricos, passam a fazer parte da História, não como movimento linear, mas pautado pelas relações de poder. Esta forma de entender os direitos humanos como históricos alcança a pretensão de torná-los como instrumentos universais de luta daquelas pessoas que estão à margem dos próprios direitos humanos (ELLACURÍA, 2012, p. 348-352), pois sem esta perspectiva tende-se a torná-los um discurso de docilidade, domesticação e de legitimação de um sistema econômico-social excludente (HINKELAMMERT, 1999, p. 41-45). É preciso falar dos direitos humanos a partir de sua descolonização, com o olhar voltado para os meios que têm como finalidade os não-direitos-humanos. Torna-se urgente e imperativo que se questione e se rompa com um sistema baseado na imposição da propriedade, do desenvolvimento neoliberal e das regras do mercado no qual, o sacrifício de muitos para a manutenção da vida de poucos é o princípio civilizatório (HINKELAMMERT, 1999, p. 46).

Neste sentido, Santos desafia a romper com o pensamento abissal que tende ao "epistemicídio" (SANTOS, 2007, p. 91) e condena aos "do outro lado da linha" ao esquecimento, à invisibilidade e ao extermínio, como ele mesmo diz "a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha [...] para além (deste lado) da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (SANTOS, 2007, p. 71). Logicamente, o autor entende "deste lado da linha" o pensamento eurocêntrico, do qual, sistematicamente os direitos humanos foram alocados. É bastante significativo que uma das dificuldades de alcançar os direitos humanos a todas as pessoas esteja ligado à esta construção abissal que concebe o/a outro/a "do outro lado da linha" a partir do paradigma da "apropriação e violência", ao contrário do que se compreende, a partir da eurocentricidade, para os humanos "deste lado da linha", regulação e emancipação social (SANTOS, 2007, p. 72).

É o que Dussel chama de "mito da modernidade". Para o autor o discurso da modernidade eurocêntrica é um mito, pois é pautada por uma supervalorização própria e por um esvaziamento do/a outro/a como alguém que precisa ser emancipado por meio da subjugação, como ele mesmo coloca: "por um lado se autodefine a própria cultura como superior, mais 'desenvolvida' [...] por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma imaturidade culpável" (DUSSEL, 1993 , p. 75). Tanto Santos como Dussel apontam para uma construção da epistemologia moderna alicerçada sobre uma compreensão eurocêntrica que desqualifica o/a outro/a e se em-

podera de uma tarefa civilizatória de tornar aqueles que estão "do outro lado da linha" em humanos.

Esta é uma questão muito forte, que de forma nua e crua, se manifesta nos direitos humanos em seus limites de universalização concreta, que já foi discutido. Ao transportar este conceito eurocêntrico de modernidade, para dentro das declarações de direitos humanos, cria-se um abismo entre as propostas emancipadoras dos direitos humanos e as profundas marcas de desigualdades econômicas, sociais, políticas, culturais, raciais, de gênero etc., que são parte da vida real das pessoas do mundo subdesenvolvido. Assim, modernidade eurocêntrica que é tratada por Mignolo de "imaginário do mundo moderno/colonial", quer dizer, o moderno associado ao caráter da colonização (MIGNOLO, 2005, p. 33-38), se torna um empecilho à universalização dos direitos humanos por novamente estar alicerçado sobre a descontextualização.

Como alternativa a este processo de colonização dos direitos humanos que nega aos humanos das periferias a possibilidade de participação de sua realização, três elementos parecem ser essenciais. São eles: a "transmodernidade", a ecologia dos saberes e a ocupação do espaço social. O primeiro mais voltado para as relações entre os países do centro com os países das periferias, mas também em relação às elites e as populações periféricas; o segundo vinculado à construção epistemológica dos saberes a partir da coletividade de epistemologias dos povos; e, por fim, o terceiro como parte integrante da concretização dos sujeitos de direitos, sejam eles coletivos ou individuais.

Para a discussão inicial, o conceito de "transmodernidade" é apresentado por Dussel como uma alternativa ao mito da modernidade eurocêntrica. Nas palavras do autor

> trata-se de uma "Trans-Modernidade" como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. A "realização" não se efetua na passagem da potência da Modernidade à atualidade dessa Modernidade européia. A "realização" seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto trans-moderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade (DUSSEL, 2005, p. 29).

Ao contrário da proposta da modernidade eurocêntrica, a "transmodernidade" parte do princípio da libertação, na qual a alteridade de fato ser concretize. O projeto de "transmodernidade" tem como papel principal reestabelecer as forças daqueles humanos que foram vitimizados ao longo de um percurso histórico de exploração. Trazendo para os direitos humanos seria a realização concreta destes para aqueles humanos que sempre lhes foram negados direitos e responsabilizados/punidos por sua situação de subdesenvolvimento. Faz parte da descolonização dos direitos humanos reconhecer que grandes negações dos direitos humanos estão vinculadas a um sistema econômico que

só se sustenta por meio da exploração, na qual uma pequena parcela mundial usufrui das riquezas acumuladas à base de usurpação da vida da grande maioria de humanos do mundo. Este processo de reconhecimento possibilitaria então uma reorganização das riquezas de modo que alcançasse todas as pessoas, não por mérito, mas por direito.

Caminhando neste sentido, a ecologia dos saberes proposto por Santos é uma forma de pensamento pós-abissal que rompe com o colonialismo epistemológico. Como ele mesmo coloca que a perspectiva pós-abissalista se constitui no "reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista" (SANTOS, 2007, p. 84). A partir deste reconhecimento é possível construir um pensamento que parta de outras localidades, a saber, desde o Sul. O conhecimento construído a partir da realidade de exclusão tem a capacidade de denunciar o universalismo dos direitos humanos que não se universaliza. Num movimento de constituição de "co-presença radical", a ecologia dos saberes é uma alternativa que coloca como primordial a diversidade e a incapacidade do domínio total de toda epistemologia. Quer dizer, nenhum conhecimento é completo. Nem muito menos é possível pensar uma ecologia dos saberes que não tem como perspectiva a intervenção no real, que trate das coisas reais de pessoas reais do mundo real da vida cotidiana real (SANTOS, 2007, p. 85-88).

Pensando a ecologia dos saberes com os direitos humanos é possível prospectar que não há direitos humanos puros e completos, nem muito menos, apenas uma forma de pensá-los e realizá-los. A pretensão de compreender os direitos humanos como hegemônicos a serem espalhados pelo mundo para as nações ignorantes faz parte deste pensamento abissal colonialista que lhes confere uma qualidade de bondade e se esquece das relações de poder presentes na sua própria construção (a discrepância de aplicação entre as gerações dos direitos humanos: direitos civis e políticos x direitos econômicos e sociais). Portanto, os direitos humanos só terão efetiva significação no momento em que sair das declarações e se tornarem instrumentos de resistência contra a homogeneização global. E este processo só é possível a partir de uma descolonização dos direitos humanos por meio de uma construção coletiva de alternativas diversas nas realidades contextuais, proporcionando assim a construção dos sujeitos coletivos dos direitos humanos.

Por fim, para falar de "transmodernidade" com a concepção de uma "ecologia dos saberes" dos direitos humanos se torna fundamental refletir sobre a ocupação do espaço social. Emprestando do conceito do renomado geógrafo brasileiro Milton Santos, é possível perceber que "o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente [...]. O espaço constitui a matriz sobre a qual as novas ações substituem as ações passadas. É ele, portanto, presente, porque passado e futuro." (SANTOS, 2006, p. 68). Ao diferenciar o espaço de paisagem, a grosso modo, o espaço seria a relação presente do humano com as realizações humanas postos na paisagem. Enquanto objeto, a paisagem

é inanimada, mas com a ação humana ela se torna espaço e se constitui como vida. A ação da vida é sobre o espaço e não sobre os objetos da paisagem, isto porque o espaço se constitui enquanto realidade social, "objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor" (SANTOS, 2006, p. 71). A relação dialética não é entre a sociedade e a paisagem, mas entre a sociedade e o espaço, "entre ações novas e uma 'velha' situação, um presente inconcluso querendo realizar-se sobre um presente perfeito. A paisagem é apenas uma parte da situação. A situação como um todo é definida pela sociedade atual, enquanto sociedade e como espaço" (SANTOS, 2006, p. 71).

A partir da reflexão de Santos pode-se inferir que a ação dos direitos humanos se constitui num "presente inconcluso" que não se modificará a partir da relação com os objetos (declarações), mas a partir da dialética com a realidade social. Com isso, ocupar o espaço social consistiria em almejar "ações novas" dentro do espaço a fim de construir um "novo valor" da realização dos direitos humanos. Faz parte da descolonização dos direitos humanos a disputa de conceitos que têm valor inestimável nas sociedades modernas eurocêntricas (a propriedade privada é um destes conceitos). Não se pode esquecer que o pensamento abissal colonial também está presente na periferia e interfere em como as "ações novas" são tomadas. Diversificar as epistemologias e concretizar os sujeitos de direitos faz parte de uma proposta que tenha as localidades como pertinentes. Sem a discussão e ocupação do espaço social se torna inviável pensar numa realidade social construída pela pauta da concretização dos direitos humanos, enquanto estes se constituírem em gramáticas universalistas triunfalistas da "modernidade eurocêntrica". Portanto, para se falar em concretização dos direitos humanos é inevitável que se reconheça seus limites e os descolonize pelas diversidades contextuais, incorporando-os como instrumentos de luta.

4. Trilhas alternativas

Ao tratar sobre algumas trilhas alternativas o objetivo é proporcionar um debate que procure algum ponto de encontro entre as questões discutidas até aqui com a vida cotidiana. Não se pretende entender que teoria e prática são coisas diferentes, nem muito menos, que a reflexão teórica dirige as ações concretas, elas se imbricam. Também não se entende que esta discussão se fecha em si mesma como questões fechadas como um modelo de receitas. Percebe-se que a vida deve estar presente em toda reflexão, principalmente, as relacionadas aos direitos humanos. Outra questão relevante que se quer salientar é o momento histórico contraditoriamente apropriado para a discussão dos direitos humanos, significativamente, quando relacionado com a ruptura constitucional e da democracia em que se vive no Brasil. O horizonte é turbulento, nebuloso e nada animador, mas mesmo assim, faz-se a tentativa da possibilidade de alguns avanços.

Expressivamente compreende-se que a realização dos direitos humanos não pode ser vinculada apenas à garantia jurisdicional. Dworkin defende que o direito é mais que

um catálogo de regras, mas está imbricado com a política em sentido amplo, quer dizer, com a vida (DWORKIN, 1999, p. 492). De fato, o aparato jurídico é fundamental para que avanços significativos relacionados aos direitos humanos sejam possíveis, no entanto, é evidente também que ele por si não se basta. A onda conservadora pautada pelo neoliberalismo tem difundido ideias que afrontam significativamente os direitos humanos, principalmente, os de segunda, terceira, quarta geração e outras possíveis. Desta forma, não há como produzir eficácia dos direitos humanos, numa perspectiva universal enquanto para todas as pessoas, sem a realização de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos. O capital não consegue se associar às demandas dos direitos humanos, sem transformar direitos em privilégios. Neste sentido, por mais contraditório que pareça, ainda se está-se por demais dependente do Estado como realizador dos direitos humanos. Alguma pessoa desavisada, principalmente defendendo um Estado mínimo, pode até entender que questões relacionadas aos direitos sociais, econômicos e culturais, ambientais e biotecnológicos não são competências do Estado, que tem apenas a competência de garantir direitos civis e políticos. Porém, tende-se a entender neste artigo, de acordo com Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) em seu artigo 5º, que os direitos humanos são indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, sendo assim, quando se fala em direitos humanos se entendem em sua totalidade.

Desta forma, a efetivação dos direitos humanos deve estar atrelada à realização política destes direitos. Piovesan defende que além de uma obrigação moral é uma obrigação jurídica dos Estados que são signatários dos direitos humanos (PIOVESAN, 2004, p. 37). Este elemento jurídico ainda é muito fraco, mas significativamente há a necessidade de se avançar na direção de construção de políticas que vislumbre a participação ativa dos coletivos sociais. Esta é outra concepção que necessita de avanços importantes. Inevitavelmente a organização dos sujeitos coletivos precisa ser aprofundada para que se consigam efetivar os sujeitos de direitos. Quando se fixa apenas na construção dos sujeitos de direitos, torna os direitos humanos individualizados, e assim, seletivos (NEVES, 2015, p. 14-16). No entanto, as garantias dos direitos humanos necessitam ser alcançados de forma efetiva para todas as pessoas. Neste sentido, quanto à organização dos sujeitos coletivos, é preciso verificar que existem pautas que podem ser reivindicadas por diferentes frentes coletivas e que aprimoradas alcançaria um número maior de pessoas, como também, aprofundaria e sofisticaria as reivindicações dos direitos humanos, tornando-se assim, a luta por direitos muito mais eficazes.

Seguindo por estas trilhas compartilhadas pelos sujeitos coletivos é possível propor novos modelos de desenvolvimento dos usualmente utilizados e que não conseguem associar desenvolvimento econômico com desenvolvimento social e sustentável. Reconhecer os diferentes modelos de convivência com a natureza, bem como, de conceito de vida boa, pode proporcionar um rompimento com o capital que apenas tem a oferecer a exploração, a destruição e a morte. É importante destacar que em geral estes novos modelos de desenvolvimento são encarados como um atraso ao modelo de desenvolvimento neoliberal (SANTOS, 2013, p. 102-112). À medida que os sujeitos coletivos

se encontram e se reconhecem como faces de uma mesma moeda, não por disputa de espaços, mas para a construção de espaços inclusivos, participativos e distributivos, é possível a realização de novos modelos de desenvolvimento. Inegavelmente esta é uma trilha em que o movimento de descolonização dos direitos humanos encontra um terreno riquíssimo de alternativas possíveis, desde os exemplos dos povos tradicionais e das florestas até as concepções de desenvolvimento pautadas pela realização das comunidades locais. O que necessita ficar claro é que não há como associar estas alternativas ao capital, se assim o fazem, lamentavelmente estão fadadas a sucumbir ao pecado original da exploração.

A descentralização da realização do desenvolvimento econômico desvinculada do PIB proporcionaria a aproximação entre as pessoas e, desta forma, a possibilidade de questionamento de grupos oligárquicos e monocultores. Neste sentido, há que se avançar na construção de elementos jurídicos que garantam a possibilidade de participação de todas as pessoas no usufruto dos bens materiais disponíveis à humanidade. Se por um lado garante-se dignidade às pessoas através de diversos elementos de uma vida boa, por outro lado, não se limita a acumulação destes mesmos meios de vida. A acumulação do capital e seu método de exploração devem ser limitados! Piovesan fala em responsabilidade social de grandes multinacionais e grupos econômicos (PIOVESAN, 2004, p. 36). Porém, isto ainda é muito frágil. Há que se terem mecanismos de distribuição de renda em nível global, da mesma forma como o capital explora globalmente. A vida tem seus limites. O ser humano como parte da natureza também deve se encaixar aos limites da vida. É indecente que existam pessoas que passam fome, que morram de frio, que não tenham onde morar ou que não tenham como suster sua própria vida. Por outro lado, também é crime contra a humanidade que 1% da população mundial detenha mais riquezas que o resto do mundo (OXFAM, 2016, p. 1-8). O desenvolvimento das regiões pautadas pelo usufruto dos bens da humanidade é uma alternativa a ser buscada incessantemente em nível micro (localidades) e, principalmente, em nível macro (países e continentes).

De roldão é inevitavelmente se falar que o desenvolvimento das regiões exige uma descentralização das tomadas de decisão. Estas estariam muito mais vinculadas ao nível das localidades, situadas na realização da vida cotidiana de todas as pessoas. É só a partir das localidades que é possível identificar as necessidades específicas individuais, bem como, as reivindicações dos sujeitos coletivos. Keil defende que o desenvolvimento das localidades é construído a partir de "princípios como solidariedade, cooperação, hospitalidade incondicional, autonomia entre outros" (KEIL, 2011, p. 23). Sem que as decisões sejam tomadas a partir das localidades ainda se continuará a tornar os direitos humanos como privilégios de grupos seletos. Associado a isto, se preveniria a realização de epistemicídios, possibilitando de fato, a realização da diversidade. A valorização dos conhecimentos construídos na localidade proporciona a participação de todos os sujeitos (coletivos e individuais). Isto porque autoriza a existência do diferente, bem como, da contradição que são parte da vida.

Por fim, uma última trilha associada à construção de um novo caminho é a utilização da tecnologia para beneficiar todas as pessoas e não para segregá-las ou definir suas "castas". Dupas é certeiro ao afirmar que

> [...] o capitalismo global apossou-se por completo dos destinos da tecnologia, libertando-a de amarras metafísicas e orientando-a única e exclusivamente para a criação de valor econômico. [...] As consequências foram, dentre outras, o aumento da concentração de renda e da exclusão social, o perigo de destruição do habitat humano por contaminação e a manipulação genética ameaçando o patrimônio comum da humanidade (DUPAS, 2001, p. 117).

Um dos grandes discursos relacionados à tecnologia é que a competição de mercado fomenta a criação de novas alternativas tecnológicas. Isto é uma farsa, pois as grandes pesquisas e descobertas relevantes para a humanidade não são financiadas pelo capital privado, muito pelo contrário, são fomentadas pelo investimento público, que depois de descobertas, são apropriadas indevidamente, literalmente tomadas pelas grandes corporações, que se utilizam da usura para cobrarem valores indevidos de patentes. Estão aí as descobertas relacionadas à farmacologia que não deixa mentir. Para isso é urgente que se faça uma reinterpretação do ócio. A avareza é condenado como pecado, não o descanso. A ilusão do mérito cria a culpa da pobreza e a não efetivação dos direitos humanos. Da mesma forma como a riqueza é produzida, a pobreza também o é. O consumo não pode ser a mola propulsora do desenvolvimento, pelo contrário, ele é a derrocada da humanidade. Assim, os avanços tecnológicos utilizados para avanços sociais contribuiriam para que os direitos humanos fossem efetivados tornando a vida digna para todas as pessoas.

5. Conclusão

Encaminhando-se para a finalização deste artigo sistematizam-se as discussões elaboradas ao longo deste. Em primeiro lugar quer-se elencar a fragilidade da dimensão universalista dos direitos humanos, à medida que, verifica-se que estes continuam sendo privilégios de grupos minoritários vinculados às elites. Por outro lado, a ideia de universalidade deve ser defendida desde que se torne num instrumento de luta dos sujeitos coletivos para reivindicar para si os direitos humanos enquanto seres humanos. Da mesma forma, percebe-se que os próprios direitos são frágeis e podem ser rompidos a qualquer momento. Eles são constituídos a partir das relações de poder envolvidos e para que de fato eles alcancem em alguma medida a realidade é preciso a ocupação dos espaços sociais de decisão na tentativa do mínimo de garantia da sua efetivação.

Neste ínterim, entende-se que há a necessidade de interpretar os direitos humanos a partir de sua descolonização desde as realidades do sul, rompendo com o modelo ocidental eurocêntrico que legou ao "submundo" (já que subdesenvolvido) a exploração, a morte e a colonização, não só por meio do sistema econômico, mas também de

suas epistemologias e de seu pensamento. Neste sentido compreende-se que primeiro é necessário olhar pelo viés das vítimas, daquelas que estão à margem das decisões e dos meios de vida; segundo reconhecer a diversidade de construção epistemológica como parte do conhecimento que surge desde a realidade da exclusão vivenciada na vida cotidiana, sistematicamente explorada, mas que se mantém como forma de resistência contra a colonização do pensamento; e, por fim, a ocupação do espaço social que tem como perspectiva a participação democrática num viés de atuação dos sujeitos coletivos como presença.

Por fim, intentou-se identificar algumas possibilidades que contribuiriam para que os direitos humanos alcancem a realidade da vida cotidiana. Desta forma, compreendeu-se que os direitos humanos precisam estar associados à compreensão de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos, para que o direito seja garantido para todas as pessoas e não somente como privilégios; a construção de novos modelos de desenvolvimento descentralizados da realização do capital que consigam satisfazer a realização do desenvolvimento social e sustentável, partindo principalmente do conhecimento a partir dos sujeitos coletivos; da mesma forma, é preciso avançar na construção de elementos jurídicos que garantam a possibilidade de participação de todas as pessoas no usufruto dos bens materiais disponíveis à humanidade, principalmente a partir da regulação da acumulação; a necessidade de desenvolvimento das regiões e localidades rompendo com o modelo de desenvolvimento neoliberal; e não por último a utilização da tecnologia para beneficiar todas as pessoas, rompendo com o modelo tecnológico que serve aos interesses do fetiche e da acumulação do capital.

6. Referências

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CASSIN, René. El problema de la realización de los derechos humanos en la sociedad universal. Veinte años de evolución de los derechos humanos. México, *Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 1974. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=848>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUPAS, Gilberto. Ética e poder na sociedade da informação; revendo o mito do progresso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 117-122, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a11.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires, p. 24-32, 2005.

_____. *1942*: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DWORKIN, Ronald. *O império do direito*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELLACURÍA, I. Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares. In: BARTOLOMÉ RUIZ, C. M. M. *Justiça e memória:* direito à justiça, memória e reparação: A condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: Casa Leiria; Passo Fundo: IFIBE, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R. (et al). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HINKELAMMERT, Franz. L*a inversión de los derechos humanos*: el caso de John Locke. San Jose, Pasos, n. 85, p. 28-47, 1999. Disponível em: <http://www.deicr.org/IMG/pdf/pasos85.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

KEIL, Ivete Manetzeder. Direitos humanos e desenvolvimento local. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina (orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, p. 17-25, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. Sur – *Revista Internacional de Direitos Humanos*, n. 1, p. 20-47, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/a03v1n1.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional.* 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires, p. 33-49, 2005.

NEVES, José Avenzoar Arruda das. *Sujeito, direitos humanos e cidadania coletiva*: o direito ao trabalho decente como garantia da dignidade do indivíduo. Dissertação Mestrado. 65p. Paraíba: UFPB, 2015.

ONU. *Declaração e Programa de Ação de Viena.* 1993. Disponível: <http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Pacto_de_Viena.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2016.

OXFAM. Uma economia para o 1%. I*nforme Oxfam 210*, janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Informe%20Oxfam%20210%20

-%20A%20Economia%20para%20o%20um%20por%20cento%20-%20Janeiro%20
2016%20-%20Relato%CC%81rio%20Completo.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal*: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____; CHAUÍ, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. 2 reimpr. São Paulo: EDUSP, 2006.

Recebido em: 03 de julho de 2016
Aprovado em: 22 de agosto de 2016

Opressão e alienação no discurso colonialista: a experiência do negro como identidade inferiorizada

- Opresión y alienación en el discurso colonialista: la experiencia del negro como identidad inferiorizada

- Opression and alienation in the colonialist discourse: the experience of blacks as an inferiorized identity

Fernanda Müller Corrêa[1]

[…] that until the philosophy which holds one race superior and another inferior is finally and permanently dicredited and abandoned; that until there are no longer first class and second class citizens of any nation; that until the colour of a man's skin is of no more significance than the colour of his eyes; that until the basic human rights are equally guaranteed to all, without regard to race; that until that day, the dream of lasting peace and world citizenship and the rule of international morality will remain but fleeting illusions, to be pursued but never attained. (SELASSIE I, 19632)

1 Graduada em Direito. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Unisinos

2 "[…] Até que a filosofia, que sustenta uma raça superior e outra inferior, seja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada; até que não haja mais cidadãos de primeira classe e de segunda classe de qualquer nação; até que a cor da pele de um homem não seja mais significante que a cor de seus olhos; até que os direitos humanos básicos sejam igualmente garantidos a todos, sem levar em conta a raça; até esse dia, o sonho de uma paz duradoura, da cidadania mundial e da regra da moralidade internacional permanecerão ilusões passageiras, para serem perseguidas, mas nunca alcançadas." (Tradução livre). Trecho do discurso de Haile Selassie I, Imperador da Etiópia, proferido na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 4/10/1963, que inspirou a música War do cantor Bob Marley. SELASSIE I, Haile. Haile's Selassie Address to the United Nations. 4 out. 1963. Disponível em: <http://www.rastafarispeaks.com/Selassie/HIM_UN.html>. Acesso em: 6 jan. 2016.

Resumo: Nossa identidade é construída de forma dialógica, em diálogo com o outro, por meio do reconhecimento. Assim, o não reconhecimento ou o reconhecimento errôneo acabam traduzindo-se em opressão, o que foi e é utilizado como arma para dominar os inferiorizados e manter os privilégios dos concebidos como superiores pelo discurso hegemônico, fruto do iluminismo e legitimado por filósofos clássicos, em cujas ideias está inserida a noção de superioridade do homem branco europeu. Este não reconhecimento ou reconhecimento errôneo provocam danos psicológicos nos inferiorizados, convencendo-os de sua inferioridade por meio do discurso colonialista, resultando na sua alienação. Dessa forma, surge a necessidade do reconhecimento, de acordo com Charles Taylor, e da reestruturação do mundo, conforme nos alerta Franz Fanon. Portanto, num primeiro momento, faz-se uma abordagem do discurso que constitui o humano, centrado na noção de racionalidade, conectando-se com a ideia de raça, que leva a classificação e hierarquização dos humanos. Logo, num segundo momento, estudam-se os danos provocados às identidades não reconhecidas ou falsamente reconhecidas, principalmente a negra, o que se traduz no chamado "complexo de inferioridade", gerando a necessidade de seu reconhecimento como forma de combate ao preconceito e à violação de direitos humanos.

Palavras-chave: Reconhecimento. Charles Taylor. Walter Mignolo. Franz Fanon.

Abstract: Nuestra identidad es construida de forma dialógica, en diálogo con el otro, por medio del reconocimiento. Así, el no reconocimiento o el reconocimiento erróneo acaban traduciéndose en opresión, lo que fue utilizado como arma para dominar los inferiorizados y mantener los privilegios de los concebidos como superiores por el discurso hegemónico, fruto del iluminismo y legitimado por filósofos clásicos, en cuyas ideas está inserida la noción de superioridad del hombre blanco europeo. Este no reconocimiento o reconocimiento erróneo provocan daños psicológicos en los inferiorizados, convencendolos de su inferioridad por medio del discurso colonial, resultando en su alienación. Por eso la necesidad del reconocimiento de que habla Charles Taylor e de la reestructuración del mundo conforme nos alerta Franz Fanon. Por lo tanto, en un primero momento se hace un enfoque del discurso que constituye el humano, centrado en la noción de racionalidad, conectándose con la idea de raza, que lleva a la clasificación y a la hierarquización de los humanos. Luego, en un segundo momento, estudiase los daños provocados a las identidades no reconocidas o falsamente reconocidas, principalmente la negra, lo que se traduce en el llamado "complejo de inferioridad", generando la necesidad de su reconocimiento como forma de combate al prejuicio y a la violación de derechos humanos

Key words: Reconocimiento. Charles Taylor. Walter Mignolo. Franz Fanon

Resumen: Our identity is constructed in a dialogical way, in dialogue with the other, through recognition. Thus, non-recognition and erroneous recognition translate into oppression, which was and is used as a weapon to dominate the inferiorized people and to keep the privileges of the ones conceived as superior by the hegemonic discourse, a

result of the Enlightenment and legitimated by classic philosophers, in whose ideas the notion of superiority of the white European man is inserted. Non-recognition or erroneous recognition cause psychological damage to those who are inferiorized, convincing them of their supposed inferiority through the colonial discourse, which results in their alienation. Hence the need of recognition that Charles Taylor speaks about and the restructuring of the world as Franz Fanon warm us. Therefore, in a first moment, this paper makes an approach to the discourse that constitutes the human being, focused on the notion of rationality, connecting with the idea of race, which leads to the classification and hierarquization of humans. Next, in a second moment, it studies the damages caused to the identity that was either not recognized or falsely recognized, mainly the black identity, translated in the so-called "inferiority complex", causing the need of their recognition as a way to combat prejudice and human rights violations.

Palabras clave: Recognition. Charles Taylor. Walter Mignolo. Franz Fanon.

Introdução

A coisificação do outro, a sua negação, o seu não reconhecimento ou o seu reconhecimento errôneo são práticas empregadas para dominar e oprimir, gerando danos psicológicos. O complexo de inferioridade, do qual nos fala o psiquiatra e filósofo Franz Fanon, acaba condenando algumas pessoas, que se diferem da identidade hegemônica, a consentirem com um lugar desprivilegiado na hierarquia racial, causando a sua alienação. Mas como chegamos a ponto de classificar a humanidade?

A identidade é formada dialogicamente, a partir do reconhecimento pelo outro. Ocorre que o homem branco, europeu e ocidental tomou para si o lugar da enunciação. Na modernidade, o humano passou a ser definido pelo discurso iluminista. Diversos pensadores, responsáveis pela construção da cultura ocidental, como Locke, Montesquieu e Kant, definiram o humano como ser dotado de racionalidade. Contudo, este conceito mais serviu para excluir certas identidades, consideradas irracionais, do mundo humano. Da mesma forma, a ideia de razão andou junto com a de raça. Assim, algumas raças foram classificadas como inferiores, sendo a raça branca definida como a raça superior, aquela que representa a civilização ocidental.

Este é, portanto, o discurso que legitima a dominação do humano, pois, se todos são iguais, como uns podem ser instrumentalizados? É a partir da desumanização do outro, do diferente, que o Ocidente pôde concretizar os seus propósitos imperialistas. Foi com a inferiorização dos indígenas da América que a Europa legitimou o seu extermínio, a evangelização, a expropriação, a escravização, etc. Foi por meio do discurso de inferiorização que a Europa escravizou negros africanos e os comercializou como mercadorias.

No entanto, apesar do fim do regime escravocrata, o discurso colonialista ainda persiste. Embora multiculturais e democráticas, as sociedades do Ocidente não lograram reconhecer o igual valor das identidades e das culturas, perpetuando desde o século XVI o preconceito e o reconhecimento de apenas uma raça e cultura. Este não recon-

hecimento ou reconhecimento errôneo causa opressão e isto não pode ser admitido. O reconhecimento, nos ensina o filósofo Charles Taylor (2014, p. 242), é uma necessidade humana vital.

Portanto, a partir da afirmação do autor descolonial Walter Mignolo, de que o humano é constituído pelo discurso, aborda-se neste artigo como e por que a inferiorização das raças não brancas foi legitimada. Após este primeiro momento, então, relatam-se os danos psicológicos causados pela opressão, bem como defende-se a necessidade de reconhecimento das identidades inferiorizadas pelo discurso colonialista, por meio da experiência vivida pelo negro, cujos sofrimentos são fortemente narrados por autores como Ottobah Cugoano, Aimé Césaire, Franz Fanon, W. E. B. Du Bois e Martin Luther King Jr.

1. O discurso que constitui o "humano" e o descarta

Os seres humanos possuem uma natureza que lhes é comum e que, portanto, os diferencia dos outros animais. A Declaração do Homem e do Cidadão de 1789, no art. 1°, afirma que os homens nascem livres e iguais. Ocorre que, segundo Mignolo (2009, p. 7), apesar de os homens nascerem iguais, eles não permanecem iguais durante o resto de suas vidas. A população do planeta é ranqueada e classificada; a questão é como, quando, por que e quais populações. A classificação não é uma representação de um mundo previamente já classificado e ranqueado, pois alguém fez esta classificação. Saber quem fez esta classificação e como ela foi legitimada constitui uma questão fundamental para se começar a desconstruir preconceitos.

Os seres humanos não são constituídos ontologicamente, mas por meio do discurso, e o discurso que define o "homem" que nos constitui hoje é o discurso do renascimento europeu. E esse "homem" é a medida para classificar e hierarquizar os seres humanos. (MIGNOLO, 2013). O conceito de homem e de humano foi, portanto, obra dos humanistas da Europa renascentista. Este foi o momento inicial, em que um grande número de pessoas começou a perder sua igualdade, sua humanidade e seus direitos. Os próprios humanistas se definiram como ocidentais e definiram o lugar da enunciação, que seria universal, criando um conceito de homem que lhes serviu muito bem para numerosos propósitos (MIGNOLO, 2009, p. 8), como por exemplo, a dominação dos povos originários da América, visando a expropriação de suas terras. Os humanistas se sentiram autorizados a falar do homem e do ser humano.

Com a expansão marítima, o homem branco, cristão e europeu chegou à América levando consigo a "civilização" para salvar os indígenas da barbárie. A questão era: os indígenas realmente se encontram em um estado de inferioridade e de barbárie em relação ao homem europeu a ponto de justificar a guerra para libertá-los deste estado? Esta foi a justificativa utilizada pelos europeus para dominar os povos originários. Por meio de um discurso de inferiorização da identidade dos indígenas, criou-se o conceito de bárbaro em oposição ao conceito de civilizado.

Na "Junta" de Valladolid, episódio este que foi um dos maiores acontecimentos na história da Espanha, convocada pelo Imperador Carlos V, entre os anos de 1550-1551, que prestou-se para dirimir o problema da justiça ou injustiça das campanhas espanholas na América, Las Casas afirmou existirem quatro classes de bárbaros. A primeira classe de bárbaros, conceitualizada pelo defensor da evangelização dos indígenas por meios pacíficos, foi a dos "bárbaros em sentido impróprio", que se trataria de todos os homens cruéis e inumanos; a segunda, "bárbaros secundum quid", que não falam o idioma de outro povo; a terceira, "bárbaros em sentido estrito", que seriam incapazes de governar a si mesmos; e a quarta classe, que se trata dos "homens não cristãos". É nesta última categoria que Las Casas incluiu os indígenas da América, diferentemente de seu adversário na Junta, Sepúlveda, que enquadrou os indígenas em todas as categorias de bárbaros. (SEPÚLVEDA; LAS CASAS, 1975, p. 16-19)

Este maniqueísmo que opõe bárbaro e civilizado, afirma o filósofo Franz Fanon (1986, p. 37), às vezes chega aos extremos de sua lógica, a ponto de desumanizar o colonizado, animalizando-o. A linguagem do colono quando fala do colonizado chega a ser uma linguagem zoológica. "Alude-se aos movimentos de réptil do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, à peste, ao enxame, ao formigueiro, às gesticulações. O colono, quando quer descrever e encontrar uma palavra justa, refere-se constantemente ao bestiário." (FANON, 1986, p. 37).

Da mesma forma, o negro africano também foi incluído neste conceito de bárbaro, a fim de se justificar a escravidão. O iluminista Montesquieu, no seu "Espírito das Leis", chegou a afirmar que, se ele tivesse que defender a escravidão dos negros, argumentaria que "É impossível supormos que tais gentes sejam homens, pois, se os considerássemos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos cristãos". Embora fosse abolicionista, como todos os iluministas, Montesquieu (2001) defendia a inferioridade dos negros africanos, sendo impossível para este conceber que "Deus, um ser tão sábio, pudesse ter colocado uma alma num corpo todo preto".

John Locke, outro iluminista, ideólogo do liberalismo, também se sentiu autorizado a falar do homem e do ser humano. Na sua obra intitulada "Segundo Tratado Sobre o Governo Civil" temos a definição de homem como proprietário. Para Locke, Deus deu a propriedade em comum à humanidade, porém os homens poderão adquirir uma propriedade em proporções distintas. Primeiramente, o homem tem a propriedade de sua própria pessoa e, consequentemente, a obra produzida, fruto do trabalho de seu corpo, é propriedade sua. A terra, portanto, não possui valor antes de trabalhada pelo homem que, ao fazê-la, agrega valor e adquire a sua propriedade, removendo-a do estado comum. Assim, o direito de propriedade é considerado um direito natural do ser humano, que o constitui como homem proprietário.

Não só a propriedade constitui o homem, mas também a racionalidade. O ser humano, como ser racional, segundo Immanuel Kant, existe como fim em si mesmo, e não pode ser empregado como meio para o uso arbitrário de certas vontades. Ao contrário dos seres irracionais, que possuem um valor meramente relativo – como meios, e por

isso se denominam coisas – os seres racionais denominam-se pessoas. Assim, o princípio prático supremo da razão, definido por Kant (2011, p. 58-9), determina que tratemos todas as pessoas como fim em si mesmas. Contudo, neste conceito kantiano de pessoa também não estão incluídos todos os seres humanos.

Ocorre que, de acordo com Fernanda Bragato (2012), a modernidade trouxe consigo o critério da razão para diferenciar os seres humanos dos outros animais. Contudo, este critério de diferenciação não parou por ai, a razão também acabou criando diferenciação entre os humanos. Em vez de fundamentar a igualdade entre todos, a razão mais serviu para diferenciar e hierarquizar, excluindo alguns seres humanos deste conceito. A ideia de raça, de forma inversa, acabou reforçando o conceito de racionalidade. Assim, desde uma perspectiva eurocêntrica, certas raças são determinadas como inferiores.

A ideia de raça, no seu sentido moderno, nasceu com a colonização da América. Talvez, afirma Aníbal Quijano (2000, p. 202), esta ideia tenha se originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, tendo em seguida sido construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação destas relações sociais, portanto, estava fundada nessa ideia, o que produziu novas identidades sociais, como o índio, o negro, o mestiço, e redefiniu outras. O espanhol e o português transformaram-se em europeus, como uma nova identidade, com conotação racial. Dessa forma, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Estas relações de dominação, portanto, estão baseadas na noção de inferioridade e de superioridade entre dominantes e dominados. Assim, "los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales[3]" (QUIJANO, 2000, p. 203).

No topo das espécies estavam os cristãos ocidentais e colocado abaixo o resto. A questão aqui é a crença no controle e possessão absoluta do conhecimento e a negação disto para todas as pessoas classificadas fora ou abaixo. (MIGNOLO, 2009, p. 9). Os atores que realizam e mantêm a classificação racial são quem falam pelos humanos. O homem europeu, cristão, e do sexo masculino tomou para si, em desconsideração às outras populações, a universalidade do conhecimento. Já no final do século XVII e XVIII, os direitos passaram a ser associados com a construção dos Estados-Nação e com a estabilização da burguesia como classe. Ser humano significava ser racional, e racionalidade se limitava ao que os filósofos e teóricos políticos do iluminismo diziam que era. (MIGNOLO, 2009, p. 13).

Esta inferiorização dos humanos não brancos – seres não dotados de razão e, por isso, bárbaros que devem ser civilizados ou que podem ser usados como meios para o "progresso" – torna a vida desses descartável. Conforme nos revela Mignolo (2008, p.

3 "Os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição natural de inferioridade e, em consequência, também suas características fenotípicas, assim como seus descobrimentos mentais e culturais" (Tradução livre).

267), a vida descartável foi e segue sendo a racializada, a dos sujeitos modernos coloniais, ou seja, a manipulada por projetos imperiais.

Aimé Césaire (2010) também nos traz a relação entre colonização e coisificação. As relações de dominação e submissão excluem qualquer contato humano, apenas restando o colonizador transformado em vigilante e o colonizado em instrumento de produção. Ao questionar o progresso, Césaire constata o esvaziamento de sociedades e o sacrifício de milhares de homens, "aos quais lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo" (2010, p. 32-33).

Os iluministas criticavam a escravidão afirmando que isto era contrário ao direito natural; mas, por motivos econômicos, justificavam-na argumentando a inferioridade dos não brancos. Ottobah Cugoano – africano sequestrado, levado para a América e escravizado, sendo após liberto na Inglaterra – utiliza-se do direito natural, de fonte religiosa, para desconstruir os argumentos justificadores da escravidão, a fim de afirmar o direito natural fundamental do ser humano livre e igual. Em seu tratado político, publicado em 1787, "Thoughts and sentiments on the evil of slavery"[4] , Cugoano narra todo o sofrimento e mal suportado pelos africanos e, também, pelos indígenas americanos, com a escravidão e a exploração colonial, destacando principalmente a desumanização destas identidades.

Ao afirmar o mal da escravidão e do comércio da espécie humana, Cugoano se apropria do discurso utilizado para justificá-lo e, subvertendo-o, cria o fundamento de sua condenação.

> They that can stand and look on and behold no evil in the infamous traffic of slavery must be sunk to a wonderful degree of insensibility; but surely those that can delight in that evil way for their gain, and be pleased with the wickedness of the wicked, and see no harm in subjecting their fellow creatures to slavery, and keeping them in a state of bondage and subjection as a brute, must be wretchedly brutish indeed[5]. (CUGOANO, p. 58-59).

No discurso de Cugoano (p. 60) há uma identificação do escravista com o mau, que peca ao não amar o próximo, submetendo-o para o seu próprio proveito, causando-lhe danos. O bruto não é o bárbaro, que está mais próximo da natureza e, portanto, não é "civilizado" e "desenvolvido", mas aquele que causa o mau ao outro, seu "próximo", e não pode ver nenhuma retitude moral e igualdade entre os homens. O que Cugoano está contestando, portanto, é esta hierarquia, este ranking, entre os seres humanos, a concepção de que algumas vidas possam ser descartáveis.

4 "Pensamentos e sentimentos sobre o mal da escravidão" (Tradução livre).

5 "Aqueles que podem ficar de pé e contemplar e vê nenhum mal no tráfico infame da escravidão deve estar afundado em um maravilhoso grau de insensibilidade, mas certamente aqueles que podem deliciar-se dessa forma para o seu proveito, e ficar satisfeitos com a maldade dos ímpios, e ver nenhum dano em submeter seus semelhantes à escravidão, e mantê-los em um estado de escravidão e submissão como um bruto, deve ser miseravelmente brutal, de fato." (Tradução livre)

Esta estrutura da concepção do ser humano moderno, como homem, branco, cristão, burguês, proprietário e heterossexual impõe que se reconheça somente o idêntico, tendo como consequência a coisificação do outro, o diferente. Não se reconhece a humanidade neste outro. Mas, conforme defende Mignolo (2009, p. 17), a humanidade não foi, e não é, uma essência transcendental ou neutra que qualquer um pode se apropriar e descrever. A humanidade foi criada sobre categorias filosóficas e antropológicas do Ocidente, pensada e baseada em diferenças coloniais epistêmicas e ontológicas.

O que está por trás deste discurso que possibilita fundamentar a exclusão do conceito de humano de certas identidades não hegemônicas, para que possam ser utilizadas e descartadas de acordo com os propósitos do autointitulado "humano", é a ideia de que umas raças são inferiores ou superiores a outras. E nela está contida a mensagem de superioridade da raça branca diante das outras raças.

Cugoano queria acabar com o tráfico de escravos negros, bem como com a escravidão, mas ao contrário de seus contemporâneos abolicionistas do iluminismo, defendia a igualdade entre brancos e negros. Ocorre que, apesar de proibido, o tráfico de escravos, bem como a própria escravidão, esta igualdade ainda está longe de ser atingida. Isto porque a ideia de raça foi inventada para legitimar as relações de dominação impostas pela conquista da América, conforme nos fala Quijano (2000, p. 203).

O discurso de inferiorização de certas identidades serviu como arma do colonizador para oprimir e dominar o colonizado, aprisionando-o em um modo de ser falso (TAYLOR, 2014, p. 241). Contudo, esse discurso, fruto do colonialismo, segue até os dias atuais, servindo a inúmeros propósitos. Uma das populações que mais sofrem as consequências deste instrumento de opressão é a negra. As mulheres também são objeto desse modo de dominação, mas a mulher negra está mais vulnerável, o que se pode vislumbrar com o alarmante aumento nos índices de violência no Brasil, divulgados recentemente pelas Nações Unidas[6] . Portanto, o negro, diante do discurso que o exclui do conceito de humano – resta inferiorizado e, não tendo a sua identidade reconhecida, ou reconhecida erroneamente – é oprimido, vindo a sofrer danos de ordem psicológica, que afetam a constituição da sua identidade.

2. Da necessidade de reconhecimento das identidades

A diferença entre os homens e outros animais é que aqueles não se reconhecem entre si. Um gato, para outro gato, sempre foi um gato, mas o homem sempre precisou preencher requisitos para ser considerado homem e não ser excluído do mundo humano. (FINKIELKRAUT, 1998, p. 9). Segundo Fanon (2008, p. 26-27), o negro não é um homem, ele é um homem negro. Isto se dá pelo seu estabelecimento dentro de um uni-

6 Negras são maiores vítimas de homicídio de mulheres no Brasil. Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2015/11/mulheres-negras-sao-mais-assassinadas-com-violencia-no-brasil>. Acesso em: 27 nov. 2015.

verso de onde é preciso retirá-lo. Na verdade, a questão não se trata de tornar o negro mais amável que o branco, mas a de deixar o homem livre. Para ser reconhecido como humano, o negro acaba por desejar ser branco, já que este assumiu a condição exclusiva de ser humano.

Poderíamos dizer que isto é fruto de um processo de reconhecimento ausente ou errôneo da identidade negra. Devido ao crescente multiculturalismo da sociedade moderna, tem-se demandas por reconhecimento das diversas identidades. Isto se dá porque "a nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros" (TAYLOR, 2014, p. 241). Trata-se da filosofia do reconhecimento do filósofo canadense Charles Taylor, para quem identidade e reconhecimento são conceitos intimamente conectados.

Portanto, a partir da noção de que nossa identidade é formada em parte pelo reconhecimento, tem-se que a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podendo inclusive gerar uma forma de opressão, aprisionando alguém num modo de ser falso, distorcido e redutor. Taylor (2014, 241-242) cita o exemplo das mulheres que, segundo algumas feministas, nas sociedades patriarcais foram induzidas a adotar uma imagem depreciativa de si mesmas, mas também cita o caso dos negros, no tocante a imagem depreciativa projetada pelos brancos durante muito tempo, e que acabou sendo irresistível para alguns. Assim, a autodepreciação vem a ser um dos mais fortes instrumentos de opressão.

A ideia de que somos formados pelo reconhecimento disseminou a compreensão de sua importância. Franz Fanon é citado por Taylor (2014, p. 268) como um autor-chave desta transição ao falar do colonizador que impõe uma imagem autodepreciativa do colonizado, sendo esta sua principal arma, devendo os povos subjugados se libertarem desta imposição.

O psiquiatra e filósofo francês da Martinica faz uma análise psicológica do complexo de inferioridade do negro, porém, destacando que as realidades sociais e econômicas também contribuem para a sua alienação. Porque, afirma Fanon (2008, p. 28), somente há complexo de inferioridade após um duplo processo, inicialmente econômico, seguido pela interiorização dessa inferioridade.

Fanon observa, em seus estudos dedicados ao negro antilhano, principalmente em "Pele negra, máscaras brancas" que o que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do homem branco. "A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial" (Idem, p. 30). Assim, o negro dito "evoluído", ou seja, que tendo sido educado dentro da cultura europeia abandona a sua cultura tradicional, escravo do mito negro, sente que não é compreendido por sua raça ao mesmo tempo em que não a compreende. O filósofo revela que o negro antilhano, ao ser educado na língua francesa, assume a cultura europeia e se torna branco, aproximando-se mais do "verdadeiro" homem (Idem, p. 33-34).

Isto é compreendido por Fanon como um fenômeno provocado pelo enfeitiçamento da cultura europeia sobre o negro antilhano que, ao ser reconhecido nos olhos

do europeu como um igual, abandona a sua cultura tradicional (Idem, p. 38). A burguesia colonialista conseguiu, pelos seus universitários, enraizar no espírito do colonizado que as essências são eternas, apesar de todos os erros imputados aos homens. Mas essas essências, é claro, são ocidentais. Assim, o colonizado aceita tais ideias, ao ponto de chegar a defendê-las, assumindo a superioridade dos valores greco-latinos (FANON, 1986, p. 40-41). E é através da linguagem que o negro antilhano assumirá a identidade branca. Falando o francês, a língua do colonizador, o antilhano poderá ser branco (FANON, 2008, p. 34).

Segundo Taylor (2011, p. 42-43), o caráter da vida humana é dialógico, ou seja, nós nos definimos sempre em diálogo. "Tornamo-nos agentes humanos completos, capazes de entender nós mesmos e, portanto, de definir uma identidade através de nossa aquisição de linguagens humanas ricas de expressão". A linguagem, salienta Taylor, não é compreendida somente por palavras que pronunciamos, mas também por modos de expressão, como a arte, os gestos e outros.

Comentando o filósofo G. H. Mead, que afirmou o caráter dialógico da vida humana, Taylor (2014) aponta que o vínculo entre identidade e reconhecimento se dá mediante a linguagem, por meio da qual interagimos com outras pessoas que têm importância para nós, o que Mead denominava de "outros significativos". "Definimos nossa identidade sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significativos desejam ver em nós – e por vezes em luta contra essas coisas" (TAYLOR, 2014, p. 246). Dessa forma, a descoberta da identidade implica uma negociação por meio do diálogo, parte aberto, parte interno, com o outro (Idem, p. 248).

Trabalhada por Hegel, a questão do reconhecimento recebeu o seu tratamento mais influente e o ideal crescente de autenticidade acabou formando dois planos: um plano íntimo, no qual a identidade pode ser formada ou mal formada no curso do contato com outros significativos e está vinculada aos relacionamentos amorosos; e um plano social, de uma política contínua de igual reconhecimento, cuja negação pode infligir danos e até oprimir. (Idem, p. 249).

Um arsenal de complexos foi germinado contra o negro na situação colonial (FANON, 2008, p. 44), dos quais parece que o negro ainda não se libertou. Uma das formas denunciadas por Fanon (Idem, 47-48) para inferiorizar o negro é a sua infantilização, o que revela o lugar do negro no colonialismo. É o esteriótipo do bom negro colonizado e que fala mal o idioma do colonizador. Assim, o negro acaba se tornando um escravo de seu arquétipo, aprisionado a uma imagem, a uma ideia definida pelo europeu.

Ora, o colonizador europeu não se sente inferiorizado, pois a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. É o racista que cria o inferiorizado. (Idem, p. 90). O colonizado, então, começou a se questionar se era ou não um homem, isto porque lhe contestavam a sua humanidade. Em outras palavras, segundo Fanon (Idem, p. 94),

> Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais

> rapidamente possível o mundo branco, […]. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade.

No inconsciente do negro inferiorizado, constata Fanon (Idem, p. 95), resta embutido o desejo de ser branco. Mas isto é resultado de um complexo de inferioridade cultivado por uma sociedade que torna possível este complexo e cuja consistência depende da manutenção deste complexo, uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça. Assim, o negro é colocado diante de um dilema: branquear ou desaparecer. No entanto, enfatiza Fanon, deve-se agir no sentido de uma mudança nas estruturas sociais, ou seja, o negro deve tomar consciência de uma nova possibilidade de existir.

O próprio negro admitiu a superioridade do branco (FANON, 2008, p. 187).

> Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. Todos estes brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável. (Idem, p. 125)

Portanto, é necessário desalienar o negro atingido pelo complexo de inferioridade, mas a sua desalienação somente nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva (Idem, p. 188). O negro não pode pretender se encaixar em categorias preestabelecidas que o estigmatizam. Diversos discursos são conduzidos para definir o negro como feio, sexual ou mal. Alienado, o negro se aprisiona numa identidade falsa.

Assim, um grande desafio surge para uma cultura quando esta define certos tipos de pessoas para gozar do status de cidadão, gozando também de um grau de intimidade e reconhecimento pelos outros, e excluindo outras pessoas deste status. Ocorre que, do ponto de vista do multiculturalismo, isto deve ser questionado como a negação da igualdade, um dos valores cruciais da sociedade democrática. (TAYLOR, 2012, p. 415).

Nenhuma descrição pode dar uma adequada ideia do horror dos sentimentos e das terríveis calamidades às quais os negros africanos, vítimas do tráfico de escravos, foram submetidos nos séculos XVI a XIX, afirma Cugoano (1787, p. 95-96). Porém, o fim da escravidão não foi suficiente para que fosse reconhecida a igualdade entre brancos e negros. Nos Estados Unidos, por exemplo, o fim da escravidão ocorreu durante a guerra civil, com a Declaração de Emancipação de Abraham Lincoln e, definitivamente, com a 13° Emenda em 1865. No entanto, em 1876, tem-se a promulgação das leis *Jim Crow*, que segregaram as pessoas consideradas de cor, com a color line, o que durou até 1965, quando da aprovação da Lei de Direito de Voto, proibindo a discriminação racial no processo eleitoral.[7]

7 Direitos Civis e Contracultura nos EUA – Cronologia. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/direitos-civis-eua-cronologia>. Acesso em: 3 dez. 2015.

O pastor e ativista político, Martin Luther King Jr. (1963), em emblemática passagem de sua "Carta de uma prisão em Birmingham", narra o racismo enfrentado pelos negros norte-americanos no século XX:

> Quando você viu bandos perversos lincharem suas mães e pais à vontade e afogar suas irmãs e irmão a seu capricho; quando você viu policiais cheios de ódio amaldiçoarem, chutarem e até matarem seus irmãos e irmãs negros; quando você vê a vasta maioria de seus vinte milhões de irmãos negros sufocando-se em uma jaula hermética da pobreza em meio a uma sociedade de abundância; quando você de repente descobre sua língua travada e sua fala gaga ao tentar explicar a sua irmã de seis anos de idade por que ela não pode ir ao parque de diversões público cuja propaganda acabou de passar na televisão, e vê lágrimas jorrando dos olhos dela quando lhe é dito que o Funtown está fechado para crianças de cor, e vê ameaçadoras nuvens de inferioridade começando a se formar no pequeno céu mental dela, e a vê começar a distorcer sua personalidade ao desenvolver um rancor inconsciente contra as pessoas brancas; quando você tem de inventar uma resposta a um filho de cinco anos de idade que está perguntando: "papai, por que as pessoas brancas tratam as pessoas de cor tão mal?"; quando você faz uma viagem através de seu estado e descobre ser necessário dormir noite após noite nos cantos desconfortáveis de seu carro porque nenhum motel o aceita; quando você é humilhado entra dia sai dia por sinais irritantes dizendo "branco" e "de cor"; quando seu prenome torna-se "neguinho", seu nome do meio torna-se "menino" (não importa sua idade) e seu sobrenome torna-se "John", e sua mulher e mãe nunca são chamadas pelo título respeitável de "Sras."; quando você é perseguido de dia e assombrado à noite pelo fato de que você é um negro, vivendo constantemente na ponta dos pés, sem saber exatamente o que esperar em seguida, e é atormentado por medos interiores e ressentimentos exteriores; quando você está sempre lutando contra uma impressão degradante de "não ser ninguém". (KING JR., 1963).

Resta evidente nesta passagem o complexo de inferioridade que o não reconhecimento da igualdade provoca no ser humano. Conforme nos revelou Du Bois (2015), os negros ainda estão separados do resto do mundo por um vasto véu. Este véu que os segrega do seu mundo impede que os negros americanos desenvolvam uma verdadeira autoconsciência, permitindo apenas que eles se vejam por meio da revelação do outro mundo. O negro americano, observa Du Bois, acaba sofrendo o conflito desta dupla consciência, traduzida no sentido de se olhar pelos olhos do outro, de ser negro e de ser americano.

Du Bois defende que nem o negro nem o americano devem desaparecer, pois tanto a América quanto a África têm muito a ensinar ao mundo. O autor, então, afirma que este indivíduo somente deseja ser negro e americano, sem ser amaldiçoado e cuspido por seus companheiros brancos e sem ter as portas da oportunidade rudemente fechadas na sua cara. Pode-se dizer, portanto, que, no caso do negro, o reconhecimento de sua identidade é condição necessária para a sobrevivência cultural, mas não somente

isso, o devido reconhecimento, afirma Taylor (2014, p. 242), não é um favor que se faz às diversas identidades e comunidades, mas uma necessidade humana vital.

Necessário se faz, portanto, reestruturar o mundo (FANON, 2008, p. 82), e isso somente será possível quando se reconhecer o igual valor das identidades, acabando com a noção de superioridade de raças. As ínfimas diferenças biológicas ou as inegáveis diferenças culturais não podem ser utilizadas para legitimar qualquer tipo de exclusão ou discurso de inferiorização, pois não há hierarquias entre os seres humanos.

Conclusion

Um dos males do Ocidente é compreender a própria cultura como hierarquicamente superior a todas as outras, sob o discurso da racionalidade. Realmente, segundo Taylor (2002), o maior desafio social do século XXI se trata de entender o "outro". O grande engano do Ocidente está em considerar a sua experiência e cultura a norma, e as outras culturas como meros estágios iniciais no desenvolvimento ocidental.

No século XVII, a grande revolução científica ocasionou o desenvolvimento da linguagem natural. Ocorre que a universalidade da linguagem da ciência natural não pode ser aplicada ao estudo dos seres humanos, isto porque ela se baseia no nosso entendimento ordinário do que é ser humano, viver em sociedade, ter convicções morais, aspirar à felicidade e etc. O nosso entendimento sobre as características básicas de ser humano parece tão óbvio que não se necessita de uma fórmula. Contudo, é este nosso tácito senso da condição humana que faz com que seja tão difícil compreender pessoas de outros lugares e tempos. (TAYLOR, 2002).

O etnocentrismo resulta de entendimentos inquestionáveis que involuntariamente carregamos conosco e que não podemos abandonar simplesmente adotando uma nova atitude. O verdadeiro entendimento das relações humanas requer uma identificação do paciente, bem como que se desfaçam aquelas facetas de nossas suposições implícitas que distorcem a realidade do "outro". Isto pode acontecer quando nós começamos a ver claramente as nossas próprias peculiaridades como fatos sobre nós, e não simplesmente tomadas como características gerais da condição humana. (TAYLOR, 2002).

Nossa identidade, segundo Taylor (2014), é formada dialogicamente, ou seja, em diálogo com o outro, por meio do reconhecimento. Assim, o não reconhecimento ou o reconhecimento errôneo acabam traduzindo-se em opressão, o que foi utilizado e ainda segue sendo usado como arma para dominar os inferiorizados e manter os privilégios dos concebidos como superiores pelo discurso hegemônico. Este não reconhecimento ou reconhecimento errôneo provocam danos psicológicos nos inferiorizados, convencendo-os de sua inferioridade. Por isso surge a necessidade do reconhecimento, conforme afirma Taylor, e da reestruturação do mundo, de acordo com Fanon.

Não se reconhece o humano no outro, e assim o coisificam e se naturalizam as violações aos direitos humanos. No Brasil, ter a cor da pele negra é um fator de vulnerabilidade à violência, conforme relatório da Secretaria Nacional da Juventude da Presidên-

cia da República em parceria com a UNESCO[8] . O discurso que constitui o humano, e que, portanto, nos remente ao discurso da renascença e do iluminismo, é um discurso etnocêntrico que exclui as identidades não brancas, ou seja, as que se diferenciam da identidade hegemônica. Contudo, é este o principal discurso que fundamenta os direitos humanos, desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 até a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (BRAGATO, 2012). É preciso, portanto, descolonizar os direitos humanos. De modo que a descolonização dos direitos humanos comece a descolonizar o conceito de humanidade e de humano (MIGNOLO, 2013).

Assim, ninguém em particular falará pelo humano porque o humano apenas será tomado como certo. O que perpetua são quinhentos anos de racismo ontológico e epistemológico construído pelos discursos imperiais e enraizado nos últimos quinhentos anos de história planetária. (MIGNOLO, 2009, p. 24).

6. Referências

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Direitos Humanos no segundo pós-guerra: entre as respostas racionalistas da modernidade e os desafios das vulnerabilidades. In: STRECK, Lênio; ROCHA, Leonel Severo; ENGELMANN, Wilson. (Orgs.) *Constituição, sistemas sociais e hermenêutica*: anuário do programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos. Porto Alegre: Livraria do Advogado editora; São Leopoldo: Unisinos, 2012. Documento disponível para Kindle.

CUGOANO, Ottobah. *Thoughts and sentiments on the evil and wicked traffic of the slavery*: and commerce of the human species, humbly submitted to the inhabitants of Great-Britain. London: 1787. Edição eletrônica. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/e/eccodemo/K046227.0001.001/1:5?rgn=div1;view=fulltext>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

DIREITOS Civis e Contracultura nos EUA – Cronologia. In: Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/direitos-civis-eua-cronologia>. Acesso em: 3 dez. 2015.

DU BOIS, W. E. B. *The souls of black folk*. Tustin, Canadá: Xist Publishing, 2015. Documento disponível para kindle.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Edição eletrônica.

8 JOVENS negros são as principais vítimas da violência no Brasil. ONU. Publicado em 07 mai. 2015. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/onu-jovens-negros-sao-as-principais-vitimas-da-violencia-brasil/>. Acesso em: 3 dez. 2015.

_____. *Los condenados de la tierra*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1986.

JOVENS negros são as principais vítimas da violência no Brasil. ONU. Publicado em 07 mai. 2015. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/onu-jovens-negros-sao-as-principais-vitimas-da-violencia-brasil/>. Acesso em: 3 dez. 2015.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

KING, Martin Luther. Carta de uma prisão em Birmingham. In: *Secretaria Municipal da Reparação*. Salvador. Bahia. 1963. Disponível em: <http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=822:-sp-1745380961&catid=62&Itemid=137>. Acesso em: 19 nov. 2015.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Editora vozes. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.xr.pro.br/lF/LOCKE-Segundo_tratado_Sobre_O_Governo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. In: *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. Ano XIII, n. 431, 04 nov. 2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431>. Acesso em: 17 set. 2015.

_____. Who speaks for the "human" in human rights? In: *Hispanic Issues On Line*, 2009, n. 5.1.

_____. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In: *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, enero-junio 2008, n. 8, p. 243-281.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *Do espírito das leis*. 2001. Edição eletrônica. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_montesquieu_o_espirito_das_leis.pdf>. Acesso em: 31 out. 2015.

NEGRAS são maiores vítimas de homicídio de mulheres no Brasil. In: Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2015/11/mulheres-negras-sao-mais-assassinadas-com-violencia-no-brasil>. Acesso em: 27 nov. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

SELASSIE I, Haile. *Haile's Selassie Address to the United Nations*. 4 out. 1963. Disponível em: <http://www.rastafarispeaks.com/Selassie/HIM_UN.html>. Acesso em: 6 jan. 2016.

SEPÚLVEDA, Juan Gines de; LAS CASAS, Fray Bartolomé de. *Apología*. Madrid: Editora Nacional, 1975.

TAYLOR, Charles. The other and ourselves: Is multi-culturalism inherently relativist? In: *Project Syndicate*. The world's opinion page. 19 jul. 2002. Disponível em: <http://www.project-syndicate.org/print/the-other-and-ourselves—is-multi-culturalism-inherently--relativist#>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. *A ética da autenticidade.* São Paulo: Realizações Editora, 2011.

_____. Interculturalism or multiculturalism? In: *Philosophy and Social Criticism*, 2012, n. 38 (4-5), p. 413-423.

_____. A política do reconhecimento. In: *Argumentos filosóficos*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Recebido em: 03 de agosto de 2016
Aprovado em: 16 de setembro de 2016

O Tribunal Russell II e a voz da resistência à ditadura militar no Brasil

- El Tribunal Russell II y la voz de la resistencia a la dictadura militar en Brasil
- The Russell Tribunal II and the voice of the resistance to the military dictatorship in Brazil

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira[1]

Resumo: Durante a Ditadura Militar no Brasil, os embates entre os agentes da repressão e as forças de resistências extrapolaram os conflitos em campo aberto de projetos diferentes de sociedade, passando para a violação de direitos humanos básicos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da qual o Brasil foi signatário. As mais diversas formas de tortura, assassinatos e desaparecimento de corpos tornaram-se mecanismos usuais no enfrentamento aos opositores ao regime. A censura em geral, e especificamente a mídia, não deixavam espaço para a divulgação do que ocorria nos porões dos órgãos de repressão. Em plena Ditadura, no início da década de 1970, foi criado um canal para as denúncias a partir do testemunho das vítimas com a instalação do Tribunal Russell II, sob a coordenação do senador italiano Lelio Basso. É sobre isso que trata este artigo. Reunindo um amplo corpo de jurados de diversas formações e países, esse Tribunal ouviu, registrou e deu ampla divulgação à voz dos exilados brasileiros e de outros países da América Latina. Mesmo sem força ou legitimidade legal, o Tribunal desempenhou um papel fundamental na revelação das violações dos direitos humanos e se constituiu em experiência pioneira de valorização do testemunho das vítimas e ressignificação dessas memórias

1 Professora Titular do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. guerra.luci@gmail.com

Palavras-chave: Ditadura militar. Movimentos de resistência. Exilados políticos. Testemunhos. Tribunal Russell II.

Resumen: Durante la Dictadura Militar en el Brasil, las investidas entre los agentes de la represion y las fuerzas de resistencias sobrepasarom los conflictos en campos abiertos de diferentes proyectos de sociedad,violando los derechos humanos básicos presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el cual Brasil fue signatario. Las mas diversas formas de tortura, asesinatos y desaparecimientos de cuerpos se convirtieron en mecanismos usuales en el enfrentamiento contra los oponentes del régimen. La sensura en general y específicamente los medios de comunicación, no dejaban espacio para revelar lo que pasaba en los sótanos de las instituciones de represión. En plena Dictadura al inicio de la década de 1970, fue creado un canal para las denúncias a partir de las declaraciones de las víctimas, surgiendo asi el Tribunal de Russell II bajo la coordenación del senador italiano Leilo Basso. Este artículo trata sobre este tema. Reuniendo un amplio cuerpo de jueces de diversas formaciones y paises, este Tribunal percibió, registró y dió amplia propagación a las voces de los exilados brasileros y de otros paises de América Latina. A pesar de no ser tan fuerte y no tener un reconocimeinto legítimo, éste Tribunal desempeñó un papel fundamental en la revelación de las violaciones de los Derechos Humanos y constituye una experiencia pionera en la valoración de la declaraciones de las víctimas y resignificación de esas memorias.

Palabras clave: Dictadura militar. Los movimientos de resistencia. Exiliados políticos. Testimonios. Tribunal Russell II.

Abstract: TDuring the military dictatorship in Brazil, the clashes between the repression's agents and the resistance forces extrapolated conflicts in the open field of different projects of society, going to the violation of basic human rights enshrined in the Universal Declaration of Human Rights 1948, of which Brazil is a signatory. Several forms of torture, murder and disappearance of bodies became usual mechanisms of confrontation to the opponents of the regime. Censorship in general, and specifically, the media, left no place for the disclosure of what happened in the basements of the suppression agencies. During the dictatorship, in the early 1970s, it was created a channel for complaints from the testimony of the victims with the creation of the Russell Tribunal II, beneath the coordination of the Italian Senator Lelio Basso. The present article is about this. Bringing together a wide panel of judges from varied backgrounds and countries, this Court heard, recorded and gave wide dissemination to the Brazilian exiles' voice and other Latin American countries. Even without force or legal legitimacy, the Court played a key role in the dissemination of human rights violations and has become a pioneer experience of appreciation of the testimony of victims and reframe of these memories.

Keywords: Military Dictatorship. Resistance movements. Political exiles. Testimonies. Russell Tribunal II.

Introdução

O primeiro Tribunal Russell foi criado pelo filósofo britânico Bertrand Russell, para julgar os crimes cometidos na Guerra do Vietnã, cuja declaração constitutiva foi aprovada em Londres, em 15 de novembro de 1966, e a primeira sessão ocorreu em Estocolmo, no dia 12 de maio de 1967, sob a presidência de Jean Paul Sartre. Intitulado inicialmente como "Tribunal Internacional para os crimes de guerra" foi instalado a partir do apelo do povo vietnamita. Mesmo sem dispor de legitimidade jurídica, este tribunal buscou conclamar a consciência moral da humanidade frente aos crimes daquela guerra.

A segunda edição deste Tribunal foi presidida por Lelio Basso, senador italiano do Partido Socialista, que havia participado ativamente da primeira. Desta feita, o objetivo foi julgar as violações de direitos humanos impetradas pelas ditaduras na América Latina. Ambos não possuíam legitimidade legal para realizar julgamentos, mas se constituíram como tribunais de opinião. No discurso inaugural dos trabalhos, em 30 de março de 1974, Basso (2014, p. 38) justifica a criação do Tribunal Russell II nos seguintes termos:

> Este foi pensado, inicialmente, para julgar somente a repressão no Brasil, mas, após o *golpe* chileno, foi a própria viúva do presidente Allende que nos procurou para solicitar a instituição de um Tribunal que se ocupasse também do Chile. Não se tratava somente de alcançar um ou outro Estado: é notório que entre os generais e mesmo entre as duas polícias, existiram acordos que contribuíram à preparação do golpe de Estado. Mas o mesmo tinha acontecido no Uruguai e na Bolívia; o Brasil não era apenas um "caso" de ditadura militar, mas parecia ser um modelo que tinha a tendência de se estender por toda a América Latina. Por isso, foi que na reunião constitutiva, realizada em Bruxelas em 6 de novembro de 1973, decidiu-se adotar o nome de "Tribunal Russell II pela Repressão no Brasil, no Chile e América Latina".

No contexto latino-americano o Brasil estava em destaque, por "ser um modelo" para as ditaduras na América Latina e o que apenas "parecia" tornou-se uma constatação, especialmente com a Operação Condor e a articulação do cone sul na perseguição aos que resistiam e contestavam os regimes autoritários implementados na região. Nesse sentido, as questões da realidade brasileira estiveram presentes em todas as sessões deste tribunal.

Foram realizadas três sessões, sendo a primeira e a terceira em Roma, nos períodos de 30 de março a 06 de abril de 1974 e de 10 a 17 de janeiro de 1976, sobre "as denúncias de violação dos direitos humanos no Brasil, Chile, Bolívia e Uruguai", e sobre "a repressão cultural na América Latina", respectivamente; e a segunda ocorreu em Bruxelas, de 11 a 18 de janeiro de 1975, abordando o tema da "responsabilidade das multinacionais no Brasil, Chile, Argentina, Bolívia e Porto Rico"[2] .

2 Parte das discussões e depoimentos resultou na publicação de 4 livros na década de 1970, por editoras italianas. Por meio de convênio da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça com a Fundação Lelio Basso e a Universidade Federal da Paraíba, estes livros foram traduzidos e tiveram sua primeira edição em português, em 2014. Esta coleção

Esse tribunal contou com a participação no corpo de jurados de intelectuais e juristas das mais diversas nacionalidades, tais como Jean Paul Sartre, filósofo francês; François Rigaux, jurista belga; Julio Cortazar, escritor argentino; Albert Soboul, historiador francês; Gabriel Garcia Marques, escritor colombiano; Dominique Chenu, teólogo francês; Vlademir Dedijer, historiador iugoslavo; George Casalis, teólogo francês; dentre outros.

Entre os participantes que apresentaram o resultado de estudos e análises de conjuntura destacaram-se os italianos Salvatore Senese, Ettore Biocca, Leo Matarasso, Elena Paciotti; Raul Ampuero, Jorge Arrate e Armando Arancibia, do Chile; os brasileiros Fernando Andrade, Theotônio dos Santos e Miguel Arraes, sendo que esse último apresentou uma acusação contra o governo brasileiro.

No que tange aos nomes dos que testemunharam, também se encontra uma representação dos diversos países latino-americanos, quais sejam:

- Chile: sobre a repressão nesse país tem-se o depoimento de uma operária chilena, Grimilda Sanches; e de pessoas de outros países que lá estavam à época do golpe como Cristobal Ribeiro, brasileiro, e Guillermo Waksman, jornalista uruguaio;

- Uruguai: o ex-senador Zelmar Michelini apresenta um auto de acusação ao governo do seu país;

- Bolívia: participação de Renato Prada Oropeza, filosófo e escritor; Marcelo Ramirez, ex-reitor da Universidade Católica da Bolívia; e Rolando Grebe, estudante da Universidade de Sant'Andrea (La Paz);

- Brasil: tem-se a participação de Dulce Maia, atriz; Fernando Gabeira, jornalista; Wellington Diniz, cinegrafista; René de Carvalho, economista, filho do militante internacionalista Apolônio de Carvalho; Carmela Pezzuti, funcionária pública; Maria do Socorro Vigevani, paraibana com atuação em São Paulo, e seu esposo italiano Tullo Vigevani; Rolando Fratti, metalúrgico e sindicalista; Marco Antonio Moro, advogado; e Nancy Unger, estudante norte-americana presa no Brasil.

Segundo Simona Fraudatario (2014, p. 315) o Tribunal Russell II "se afirmou também como uma plataforma de experimentação em torno de novos caminhos para a emancipação dos povos, possível graças a introdução de novos fatores históricos no debate sobre os direitos humanos."

Diante da abrangência desse tribunal, trataremos apenas de um recorte: os registros da resistência à ditadura civil-militar no Brasil, a partir de alguns dos depoimentos que foram apresentados e discutidos na primeira sessão sobre o Brasil, em 1974.

Contando com uma ampla rede de solidariedade europeia (FRAUDATARIO, 2013) promoveu a divulgação e deu visibilidade a situação dos perseguidos políticos, com a força dos depoimentos e testemunhos, bem como as análises estruturais e de conjuntura, encerrou as suas atividades dessa primeira sessão com uma sentença condenatória às autoridades do Brasil, Chile, Uruguai e Bolívia pelas graves violações dos direitos humanos.

encontra-se disponível na sua versão eletrônica no site: www.cchla.ufpb.br/ncdh.

Os testemunhos

O Tribunal Russell II constituiu-se em um dos primeiros espaços abertos para que as vítimas da Ditadura Militar pudessem denunciar as violações aos direitos humanos no Brasil e expor publicamente as suas lembranças traumáticas das torturas e do exílio. Lelio Basso (2014, p. 333-334), ao término da primeira sessão em abril de 1974, afirmou:

> Os rostos trágicos das vítimas do imperialismo que passaram durante uma semana diante dos nossos olhos, quem sobreviveu às torturas como aqueles que sob as torturas foram mortos, os homens e as mulheres que hoje, na maioria dos países da América Latina, sofrem no segredo de suas celas, na escuridão imposta pelo capuz, no isolamento forçado, ou então, aqueles que levam uma vida precária e dramática na clandestinidade, ameaçados em cada momento, são um testemunho vivo que nos admoesta que não é preciso esperar que o sol nasça para acreditar na luz. Esta luz que hoje brilha nos seus corações indomáveis, iluminará amanhã as novas vias da humanidade.

Faz-se necessário apresentar alguns elementos que chamam a atenção na elaboração dessas narrativas apresentadas e registradas no Tribunal Russell II: as pessoas que lá estavam sentiam-se representando tantos outros companheiros que não tiveram condições de participar; a compreensão da importância daquele tribunal pela visibilidade e repercussão mundial sobre os acontecimentos no Brasil; a elaboração mental e a tensão psicológica dos depoentes para se exporem perante um corpo de jurados e ampla plateia, tudo sendo gravado em áudio e vídeo; e a emoção ao relembrar as experiências traumáticas tão recentes, com feridas psicológicas ainda abertas.

A experiência pioneira do Tribunal Russell II foi minimamente noticiada no Brasil, para evitar qualquer repercussão das denúncias que expunham a verdadeira face da Ditadura. Oportunidade semelhante a esta só vai ocorrer no Brasil com a instalação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos instituída em 1995, que desenvolveu pesquisas documentais e colheu depoimentos de militantes e familiares com o recorte que lhe deu causa. De forma mais abrangente, tem-se o trabalho desenvolvido pela Comissão de Anistia, instituída em 2001, a partir da abertura de processos pelos perseguidos políticos ou por seus familiares. E por último com a instalação da Comissão Nacional da Verdade (2012/2014) e similares nos estados, munícipios ou setoriais.

Na história recente do Brasil, é preciso reconhecer as inúmeras iniciativas governamentais e da sociedade civil de projetos de história oral, de documentários, livros de memória, dissertações e teses que buscam ressignificar essas memórias, na perspectiva posta pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 3, no seu eixo Direito à Memória e à Verdade, com a seguinte compreensão:

> O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiência de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não

> pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. (BRASIL, 2010, p. 207)

Os testemunhos possibilitam o conhecimento de trajetórias individuais e coletivas, numa perspectiva plural, que podem complementar, contradizer, esclarecer, enfim contribuir para uma visão mais ampla do passado recente do Brasil. A construção da memória da resistência à Ditadura é considerada com um "mecanismo de reparação", dentre os demais elementos de uma Justiça de Transição. Além disso, essas memórias, que foram silenciadas, precisam de registro e divulgação. (ABRÃO et al., 2012).

José Carlos Moreira da Silva Filho, no seu artigo "O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil" (2009, 134-135), tendo por referencial Walter Benjamin discute com propriedade a história dos vencidos, dos excluídos e das vítimas não perspectiva de substituir uma "versão" por outra, mas indo além da preocupação da construção de uma narrativa alternativa ou mesmo substitutiva. Nesse sentido ressalta o papel político que emerge dos testemunhos e o significado do esforço para recuperar a memória do passado recente do Brasil, por meio dos testemunhos das vítimas. Ou seja:

> Significa fazer justiça àquelas vítimas que caíram ao longo do caminho. Fazer justiça significa dar voz aos emudecidos pela marcha amnésica do progresso; significa resistir à destruição do diverso e do plural sob a desculpa da unidade, seja ela a da soberania nacional, a do desenvolvimento econômico ou da razão científica; significa renunciar ao frio e distante ponto de observação neutro, universal e abstrato e dar lugar ao olhar da vítima, pois este nunca é desinteressado e distante, pois este recompõe a realidade esquecida e negada, restaurando a humanidade em quem lhe dá ouvidos.

A ampliação dos registros memoriais sobre a Ditadura Militar no Brasil tem causado tensões entre uma história oficial e uma história até então subterrânea, ou entre os documentos de arquivo e os novos documentos que arquivam a memória em novos suportes. No fundo, ambos se caracterizam como fontes e como tais sujeitas à análise crítica e comparativa, entre as diversas dimensões do passado, à luz das questões do presente.

As múltiplas vozes da resistência

A instalação da Ditadura Militar no Brasil gerou um pensamento comum nos movimentos de esquerda: resistir e derrubá-la. Mas, as formas e os caminhos a serem trilhados não foram uniformes, gerando uma grande divisão. Para Ridenti (2014, p. 33),

> A esquerda brasileira converteu-se, em pouco tempo, num mosaico de dezenas de pequenas organizações políticas. Elas divergiam quanto ao caráter da revolução brasileira (nacional-democrática ou socialista), sobre as formas que a luta revolucionária deveria assumir (pacífica ou armada; se armada, guerrilheira ou insurrecional; centrada no campo ou na cidade), sobre o tipo de organização ne-

> cessária para conduzir a revolução (partido leninista ou organização guerrilheira).

Durante a primeira sessão do Tribunal Russell II, os depoimentos trataram da experiência vivida por cada um dos depoentes das denúncias sobre a repressão no Brasil. Apresentamos, a seguir, alguns trechos desses depoimentos que representam a diversidade dos movimentos: VPR, COLINA, PORT, PCB, entre outros.

Dulce de Souza Maia – a guerrilheira[3]

Nasceu em 1938 na cidade de São Paulo-SP, mas morou durante a infância no interior em Tremembé, e na juventude voltou para a capital paulista. Em 1967, atuava no teatro e fazia parte da Vanguarda Popular Revolucionária - VPR. Foi presa em 1969, e após 17 meses foi libertada por constar na lista dos 40 prisioneiros a serem trocados pela liberdade do embaixador da Alemanha no Brasil, Ehrenfried Anton Theodor Ludwig Von Holleben, sequestrado pela VPR, no Rio de Janeiro, em junho de 1970. Este grupo teve como destino a Argélia.

Aos 36 anos prestou depoimento no Tribunal Russell II. Ao comentar o clima de perseguição e censura às expressões da cultura brasileira, afirmou que numa das apresentações do seu grupo, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadiu o teatro agredindo os atores e destruindo os cenários. Em vista das perseguições, estava vivendo na clandestinidade quando foi presa e torturada (BRASIL, 2014, p. 237):

> Minha prisão ocorreu em janeiro de 1969. Por quatro meses fui, frequentemente, torturada com os métodos mais diversos. Fui pendurada pelos pés com a cabeça para baixo e nesta posição recebia golpes de todo o tipo, descargas elétricas, queimaduras com vela, furos com agulha, afogamentos e sufocamentos. Uma vez, naquela mesma posição, me aplicaram o conhecido "transplante". A corrente elétrica era transmitida de uma pessoa a outra: eu, pendurada com a cabeça para baixo, um companheiro no pau de arara. Assim, a descarga era mais forte porque usavam duas máquinas ao mesmo tempo. Aplicavam choques por todo o corpo, mas, com mais brutalidade em algumas partes sensíveis, como a boca, o nariz e os órgãos genitais.
> Às vezes me deitavam em um banco, amarrada com cordas e com a cabeça para trás. Nesta posição me submeteram às mesmas torturas aplicadas quando estava pendurada de cabeça para baixo. Me batiam sempre com muita brutalidade. Usavam cassetetes, socos, chutes e o chamado "corredor polonês". Fui submetida duas vezes a fuzilamentos simulados. Me levavam em uma estrada dizendo que pertenciam ao Esquadrão da morte e que me fuzilariam, que teria uma morte igual àquela de todos os bandidos comuns que eles matavam naquela época. Me ameaçavam, inclusive, de estupro e de morte e usavam vários tipos de tortura psicológica.

3 Documentário de Pedro Santos, intitulado Dulce Guerrilheira, que é parte do documentário mais amplo "Paredes Pintadas", do mesmo cineasta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dPaP8tGTa8>

Ela havia participado da guerrilha urbana em São Paulo em várias ações e fez parte do grupo que no dia 26 de junho de 1968, lançou um carro-bomba contra o Quartel General do II Exército, no bairro de Ibirapuera. Além de feridos, resultou na morte do soldado Mário Kozel Filho. Essa morte a marcou muito e em outros depoimentos hesita em comentar. Em um depoimento, registrado no documentário dirigido por Pedro Santos, em 2010, ela atribui parte da ferocidade com que foi torturada por ser mulher, de classe média e ter participado da luta armada contra a ditadura.

Entrou com processo junto à Comissão de Anistia do Ministério da Justiça e em 20 de dezembro de 2002 teve a sua portaria de anistia publicada no Diário Oficial da União[4]. Atualmente, dedica-se às questões ambientalistas.

Carmela Pezzuti – a mãe coragem (1926-2009)

Nasceu na cidade de Araxá, Minas Gerais, filha de médico italiano, que veio para o Brasil na década de 1920. Era funcionária pública em Belo Horizonte-MG, quando iniciou a sua militância política tardiamente, por volta dos 40 anos. (LEITE, 2011, p. 394) por influência do engajamento dos seus filhos na luta contra a Ditadura. Integrou o grupo Comandos de Libertação Nacional - COLINA, organização que surgiu de uma dissidência da POLOP – Organização Revolucionária Marxista Política Operária.

Foi libertada da prisão por constar na lista dos 70 presos que foram trocados no sequestro do embaixador da Suíça no Brasil Giovanni Enrico Bucher, no Rio de Janeiro. Esse sequestro foi o de mais longa e difícil negociação, de 7 de dezembro de 1970 a 13 de janeiro de 1971. Foi realizado pela Vanguarda Popular Revolucionária, tendo à frente da operação Carlos Lamarca. Seus filhos, Ângelo e Murilo, após dois anos na prisão, integraram parte do grupo de presos trocados pelo embaixador alemão em 1970. O destino de Carmela foi o Chile e os filhos a Argélia, e posteriormente encontraram-se na Europa, mas fixaram residência em países diferentes.

Em seu depoimento afirma que foi presa quatro vezes, duas em Minas Gerais e outras duas no Rio de Janeiro. Inicialmente não estava envolvida na luta dos filhos, mas foi com a sua primeira prisão que decidiu integrar o grupo (BRASIL, 2014, p. 247):

> Fui presa porque sou mãe de dois jovens que pertenciam, naquela época, a um grande movimento revolucionário no Brasil contra a ditadura militar.
> Quando fui presa a primeira vez eu estava em casa. Policiais armados de metralhadora me levaram à prisão de Linhares, de Juiz de Fora, onde fui colocada em uma cela de isolamento. Fui vítima de muitos arbítrios e diante de tantas torturas e tanto arbítrio tomei consciência que a luta dos meus filhos era uma luta justa e que precisava lutar para por fim a esta repressão no Brasil.

4 Requerimento 20010201908, Portaria 2665/2002. In: Relação dos anistiados políticos. Lei N° 10559, de 13/11/2002. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/anistia/pessoas-anistiadas/deferimentos-ate-dezembro-de-2015.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016

> Os métodos de tortura usados são entre os mais violentos. O meu testemunho não é um testemunho isolado, individual, representa o protesto de todas as mães que, como eu, têm sofrido no Brasil perseguições, injustiças, torturas. Eu vi estes sofrimentos todos os dias em todas as prisões em que estive nos diversos estados brasileiros. A cela de Linhares media dois metros por dois. Fiquei ali completamente isolada, sem interrogatório e sem saber porque tinha sido presa e com a notícia de que os meus filhos tinham sido terrivelmente torturados e, inclusive, mutilados.

Nos interrogatórios queriam informações, que ela afirmava que desconhecia, e ameaçam que se ela não colaborasse os seus filhos continuariam sendo torturados. Não conseguiram prova contra ela e assim lhe deram liberdade condicional, logo em seguida foi presa mais vez e posta em liberdade. Mas, a vida já estava fora dos trilhos (BRASIL, 2014, p. 250):

> Quando sai da prisão pela primeira vez, onde tinha ficado por quatro meses, procurei retomar uma vida normal. Mas, não foi possível porque fizeram novas pressões sobre mim. De fato, o coronel Medeiros, que tinha conduzido o interrogatório, insistiu para que eu pedisse demissão do meu emprego. Assim, não pude ter o meu trabalho, ao contrário, fui perseguida, a polícia me controlava, tanto que a minha vida era impossível lá no estado onde vivia. E eu tive que tentar a sobrevivência em outros estados.
> Não se pode retomar o emprego: é muito raro o caso de uma pessoa presa que consiga, de novo, integrar-se na vida social. Para mim foi impossível.

Em vista dessa situação resolveu mudar-se para o Rio de Janeiro onde também foi presa (BRASIL, 2014, p. 248):

> A última vez, no Rio, fui presa por sete homens armados de metralhadora que invadiram a casa onde eu estava hospedada; me prenderam e também as outras pessoas que estavam na casa: uma senhora e seu filho. Prenderam também o porteiro, um jovem de 15 anos, que acusaram de fazer a ponte entre mim e as pessoas da organização. Nos levaram para o CODI, no Rio de Janeiro, na Rua Barão de Mesquita. Ameaçaram de morte o jovem para que falasse. O rapaz ficou tão aterrorizado que acabou dizendo que eu tinha contatos com uma pessoa chamada Roberto.
> Eu tentei ajudar o jovem, mas os guardas bateram nele tanto com a coronha do revólver que quebraram dois dentes dele. Depois o jovem desapareceu, mais tarde eu soube que ele tinha enlouquecido.

Quanto aos seus filhos, relatou as inúmeras e violentas torturas que sofreram e que marcaram a vida de todos para sempre. Um dos filhos morreu em um acidente automobilístico no exílio e o outro voltou ao Brasil, após a anistia, mas por vários desajustes suicidou-se.

Como citada por Isabel Cristina Leite (2011), em seu artigo "Memórias de uma mãe guerrilheira: entrevista com Carmela Pezzuti", a sua trajetória apresenta semelhanças com a ficção, mais precisamente com a obra de Máximo Górki "A mãe".

René-Louis de Carvalho - a tortura como a ponta do *iceberg*

Economista, filho de uma das maiores lideranças do Partido Comunista Brasileiro (PCB) Apolônio de Carvalho e da francesa Reneé France, prestou seu depoimento no Tribunal Russell II aos 29 anos de idade. Tratou das torturas sofridas, mas também do sistema repressivo brasileiro, de uma forma ampla e profunda. Apresentou uma descrição das torturas e a motivação para tais procedimentos (BRASIL, 2014, p. 268):

> Fui preso no dia 28 de fevereiro de 1970, na Guanabara [5], por uma equipe da Polícia Federal, que tem sua sede no Rio de Janeiro, no Centro de Operações da Defesa Interna (CODI). [...] Fui torturado como as outras testemunhas: aplicação de choques elétricos, sobretudo, nos órgãos sexuais, na boca, nas orelhas; pau de arara; pancadas em todo o corpo. Esta tortura tinha, sobretudo, o objetivo de obter informações. Nos quatro dias de tortura me perguntaram nomes, endereços, informações que pudessem facilitar a captura de outros participantes da resistência à ditadura brasileira. A tortura durou somente quatro dias porque naquela semana éramos 150 naquele quartel da polícia do Exército e as diversas equipes e salas de tortura não eram suficientes para submeter cada um a práticas de tortura mais longas.

Embora sem identificar o nome, René de Carvalho afirmou que um "dos responsáveis da equipe que me torturava era economista e advogado brasileiro, especializado nos Estados Unidos em métodos de tortura psicológica", e que na sala de tortura, "havia aparelhos americanos, que faziam parte da ajuda tecnológica dos Estados Unidos." (BRASIL, 2014, p. 269)

Na sua análise, ressaltou que a tortura era dirigida e atingia não só aqueles que a experimentam diretamente – os intelectuais, os estudantes, os militantes enfim – mas, a todos os setores da população brasileira, em especial a massa dos operários e da classe intelectual brasileira, tendo como finalidade atender aos interesses da classe dominante, mantendo seus privilégios e negando os mínimos direitos do povo (BRASIL, 2014, p. 269).

> Assim, o sistema nega o direito à saúde. O Brasil, apesar do Milagre Econômico, é um país onde a relação entre médico e habitante, leitos nos hospitais e habitantes é entre os mais baixos, não obstante no Brasil existam médicos muito bons. Nega o direito à cultura, como diversos testemunhos analisaram.
> Por isso, a tortura, no conjunto do sistema repressivo, serve para impedir a luta contra esta realidade, luta contra a negação dos direi-

5 Nessa época havia ocorrido um desmembramento e eram dois estados: Rio de Janeiro e Guanabara. Posteriormente, foram reunificados como estado do Rio de Janeiro.

> tos básico da pessoa humana. O sistema repressivo utiliza, também, uma legislação repressiva contra a divulgação, a difusão das ideias, a organização sindical, a organização política, o direito de greve, as Ligas Camponesas. Nega o movimento estudantil, como já foi dito por outros testemunhos.

Apresentou ainda outro aspecto relevante do sistema repressivo, que "é a sua base ideológica, difusa por uma propaganda de massa com a manipulação de todos os meios de comunicação: rádio, televisão, jornais", como estratégia para "apagar a consciência nacional, apagar a memória coletiva, a consciência de uma nacionalidade de classe, a lembrança de experiências anteriores". (BRASIL, 2014, p. 269)

René de Carvalho fez referência à articulação internacional entre governos para a repressão, a partir de exemplos já mencionados no Tribunal Russell II, que envolvem os Estados Unidos, o Brasil, a Bolívia, o Uruguai e o Chile. São conhecidos alguns testemunhos mais sobre a "presença dos policiais brasileiros no Estádio Nacional de Santiago" no momento da repressão pós-golpe no Chile, ou na sua região Sul, em Valdívia, com oficiais do Exército que tinham realizado "curso de especialização" em tortura no Brasil e falavam português. (BRASIL, 2014, p. 270)

Em vista desses elementos apresentados, o depoente que foi torturado e viu tantas outras pessoas passarem pelo mesmo sofrimento, não minimiza a importância da tortura no sistema repressivo, "para barrar a luta dos povos pela sua autodeterminação e pelas liberdades fundamentais", mas compreende que outras ações e interesses visíveis ou subterrâneas compõem esse todo e que a tortura apenas "constitui uma parte, como aquilo que se vê de um *iceberg*." (BRASIL, 2014, p. 269)

Fernando Paulo Nagle Gabeira – o jornalista

Nascido em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 1941, na década de 1960 exercia a profissão de jornalista no Rio de Janeiro trabalhando como redator no "Jornal do Brasil". Integrava o Movimento Revolucionário 8 de Outubro - MR-8 e em 1968 entrou para a clandestinidade participando da guerrilha urbana contra a ditadura militar. Integrou o grupo que sequestrou o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, em setembro de 1969, no Rio de Janeiro, exigindo a libertação de 15 presos, com destino ao México.

Posteriormente, saiu do Rio de Janeiro e foi preso no estado de São Paulo, em janeiro de 1970, sendo libertado em junho do mesmo ano, no grupo de Dulce Maia em troca do embaixador alemão.

No depoimento ao TRII, Gabeira com 33 anos de idade, informa que no ato da prisão foi baleado e levado para o Hospital das Clínicas de São Paulo, onde fui operado com perfuração no estômago, intestino e fígado. (BRASIL, 2014, p. 238)

> Ainda no período pós-operatório a polícia invadiu o hospital. Houve uma discussão entre os médicos. Os médicos reagiram à insistência da polícia que queria fazer o interrogatório no período pós-operatório. A polícia conseguiu vencer a resistência dos médicos e en-

> trou. [...] Na primeira parte do interrogatório, nas primeiras 24 horas, queriam saber quem eu era. Não tinha nenhum documento comigo, não tinha nada. Entendi que as informações que eles queriam era saber quem eu era, quem conhecia e quais eram os lugares onde poderiam estar pessoas da resistência que eu conhecida.
> Depois fui transferido ao Hospital Militar sob o controle direto da polícia, que me interrogava continuamente e em horários diversos durante a noite. Me acordavam nas horas mais impensáveis. Naquela fase não fui submetido a torturas físicas. Era a tortura psicológica. Como eu estava sendo alimentado com soro por meio de uma sonda, um dos sistemas usados era tirar o soro e dizer: "bem, agora você vai morrer porque tiramos o soro".

Após a liberação do hospital, Gabeira foi levado à sede da Operação Bandeirantes, onde sofreu diversas formas de torturas (BRASIL, 2014, p. 239):

> Éramos somente três: eu, que tinha sido operado, com uma grande cicatriz e não estava muito bem de saúde, o religioso Tito Alencar, que conhecíamos através de seus depoimentos e um companheiro, o cabo José Mariani, a quem a polícia de Minas Gerais tinha esmagado os testículos. Ali começou um período de torturas bastante intenso. Primeiro os choques elétricos e a palmatória. Não podiam usar o instrumento mais conhecido no Brasil, que é o pau de arara, porque eu tinha aquela cicatriz da operação e eles tinham medo de que se me colocassem naquela posição a ferida se reabriria. Os torturadores não eram os mesmos que tinham me prendido.
> [...] A primeira vez que fui torturado, tive a impressão que me odiassem. Eram 12 pessoas que gritavam ao mesmo tempo e que não me deixavam o tempo de pensar; gritavam muito e faziam as mesmas perguntas. [...] Mas, mais tarde eu entendi que era tudo uma encenação. De fato, um deles, nas últimas sessões de tortura, recebeu um telefonema na sala do telefone interno. Interrompeu a tortura e respondeu, mudando completamente expressão. Falou muito amigavelmente, depois retomou a tortura com o tom de ódio que tinha antes.

O corpo de jurados fez inúmeras perguntas, das quais destaco as que se referiam à divulgação da sua prisão pela imprensa brasileira e em que medida se publicavam questões desta natureza. Outra indagação dizia respeito ao conhecimento e reação das pessoas cultas, das classes dirigentes e empresariais diante desses acontecimentos. (BRASIL, 2014, p. 240)

> A situação no Brasil me parece, em muitos setores das classes mais altas, muito semelhante àquela da Alemanha durante o Nazismo. Há pessoas que sabem, mas, a maioria dos pertencentes às classes ricas prefere não tocar no assunto. Falar disto significa ter informações. Quem tem informações é sujeito, de um modo ou de outro, à tortura. Esta é a minha opinião...
> Quanto à imprensa, esta não pode falar, pode falar somente dos Esquadrões da morte. Eu sou da opinião que a imprensa no Brasil é cúmplice em quase todos os níveis (e sobre este ponto concordei com o relatório). Eu falo como jornalista que trabalhava em um dos

> maiores jornais brasileiros e que tinha abandonado o jornal para fazer um jornal clandestino porque as notícias eram censuradas.
> A imprensa, no meu entender, é cúmplice. Por exemplo, no Brasil, em janeiro do ano passado, foram mortas 25 pessoas. A polícia fez um comunicado padrão: todas as pessoas foram mortas do mesmo modo. Comunicado que os vários jornais tomaram como um fato normal, mantendo o silêncio.
> Houve uma exceção: o jornal Opinião, publicando os comunicados da polícia, publicou todos na mesma página. O leitor lendo que muitas pessoas foram mortas em diferentes lugares, nas mesmas circunstâncias e com o mesmo comunicado, percebeu que tinha alguma coisa de estranho...

Como foi mencionado, uma das ações dos grupos de resistência à Ditadura foi a realização de sequestro de embaixadores no Brasil, nos quais alguns depoentes participaram ou, por meio deles, conseguiram a liberdade. O jurado Georges Casalis *comenta a interação entre revolta e repressão, repressão e revolta; a escalada da violência e a espiral da violência.* Deduzindo que existia violência de uma parte e da outra e os sequestros de embaixadores foram atos de violência. Gabeira explica as motivações concretas para os sequestros (BRASIL, 2014, p. 244):

> Os companheiros foram informados que não havendo mais o *habeas corpus*, não existia a possibilidade de entrar nas prisões e que os companheiros não comiam e eram torturados de maneira atroz. O estado de saúde de alguns deles, no momento da prisão, era já muito precário. [...] Um deles de fato, Lucas, morreu antes que eles pudessem realizar o sequestro. Foi uma corrida para salvar suas vidas. Foi uma violência contra a liberdade do embaixador, sem dúvida, mas, uma violência para salvar vidas humanas. Ao mesmo tempo, se amanhã os camponeses e os trabalhadores brasileiros usarão a violência contra este sistema, será uma violência absolutamente de autodefesa, para garantir a própria sobrevivência. Existe uma violência legítima, por assim dizer, uma violência daquelas pessoas que não podem usar um método pacífico. É preciso ver os esforços que fizemos para encontrar uma saída pacífica e a resposta que recebemos! Esta violência é completamente diversa da violência daqueles que querem conservar a estrutura de dominação e prolongar o sofrimento das pessoas.

Com a Lei de Anistia, em 1979, Gabeira retornou ao Brasil e iniciou carreira como escritor, lançando a sua primeira obra no mesmo ano "O que É Isso, Companheiro?", sobre a clandestinidade e a guerrilha. Defensor de causas ecológicas e pacifistas, Gabeira foi um dos fundadores do Partido Verde – PV, exercendo vários mandatos de deputado federal pelo Rio de Janeiro no período de 1998 a 2010[6] , e posições revisionistas acerca do seu próprio passado.

6 http://gabeira.com.br/biografia/

Tullo Vigevani – um italiano no Brasil

Nasceu em 20 de setembro de 1942, na cidade de Parma, na Itália. Durante a sua infância, sua família veio para o Brasil, no início da década de 1950, quando tinha apenas oito anos. Estudou na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e exilou-se na Itália de 1972 a 1979, onde graduou-se em Ciência Política, pela Università degli Studi Roma Tre, UNIROMA, Itália. Quando retornou ao Brasil, após a Lei de Anistia, fez mestrado e doutorado, passando a exercer a docência universitária. Atualmente é professor titular de Ciência Política, aposentado e voluntário, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Logo após o golpe de 1964, Tullo estava sendo procurado pelo Exército e conseguiu escapar, mas o seu pai foi preso (BRASIL, 2014, p. 261).

> Naquele período o meu pai, que tinha voltado para a Itália, veio ao Brasil, em junho, três meses depois do golpe. No dia seguinte à sua chegada, vieram, novamente, as tropas sob o comando do mesmo coronel, prenderam o meu pai e o levaram como refém ao quartel de Quitaúna. Não havia qualquer acusação contra ele. Queriam, somente, saber onde eu estava, coisa que, naturalmente, ele não podia saber porque, por óbvias razões, eu não apareci. Ficou uma semana na prisão, mas, foi tratado bem, ainda que tenha sido submetido a pressões para que dissesse onde eu estava. Quando entenderam que não poderia saber de nada, o mantiveram ainda uma semana, considerando-o um refém útil. Mandavam mensagens indiretas a mim por meio de pessoas da minha família, com as quais supunham que eu tivesse contato.

Foi preso em fevereiro de 1965 durante uma batida policial, e levado ao DOPS, em São Paulo. Assim, relata essa prisão (BRASIL, 2014, p. 262):

> Ali fui barbaramente torturado por três dias, sob a direção do delegado Simonette [...]. Em 1965 o habeas corpus estava ainda em vigor e, assim, após dois meses de prisão, apesar de ter dois processos em andamento (um no IPM, de 1964 e um novo, de 1965) tive a liberdade condicional. [...] Este processo ocorreu somente em 1969. Eu deveria ter permanecido, então, por cinco anos nesta situação, mas, eu precisava da minha liberdade de movimento para poder ajudar a mudar, nos limites das minhas modestas possibilidades, a situação repressiva se manifestava contra mim, mas, também, contra centenas e milhares de cidadãos brasileiros. Fui obrigado, então, a viver, de novo, na clandestinidade.

Tullo Vigevani atuava no Partido Operário Revolucionário Trotskista – PORT e produzia materiais de divulgação como jornais alternativos e panfletos. Relata a sua prisão ocorrida em agosto de 1970 (BRASIL, 2014, p. 263):

> Estava perto da minha casa, na Rua D. Vilares. Eu, à época, morava na Vila Guarany, a poucas centenas de metros dali. Caminhava naquela estrada com um maço de jornais, jornais políticos clandestinos que,

> entre outras coisas, denunciavam a morte de Olavo Hansen. Somente por isso, um tenente da polícia do estado de São Paulo, que já à época se chamava Polícia Militar, suspeitoso, me prendeu. [...] Em uma sala qualquer, com duas mesas e um longo bastão, me colocaram no pau de arara: assim, toda a tarde. Durante a noite, apesar das minhas terríveis condições físicas, me mandaram para o famoso "fundão" do DOPS, nas celas de isolamento, onde somente por um furo de 10 cm colocado a 4 metros de altura entra um pouco de luz. Na manhã seguinte me levaram novamente à sala de tortura no terceiro andar, me submeteram novamente ao mesmo interrogatório. Os policiais do DOPS não sabiam exatamente a minha situação, se eu era procurado ou não. Quem me procurava era a Operação Bandeirantes. Como de costume, o DOPS informou à Operação Bandeirantes. [...] Assim, fui mandado à Operação Bandeirantes. [...] Me colocaram no pau de arara por cerca de duas horas, me torturando com choques elétricos sobre todo o corpo. Fiquei no pau de arara toda à tarde. Durante a noite fui submetido à palmatória por todo o corpo.

Dias depois prenderam a sua esposa e os torturaram juntos, apesar dela estar grávida de quatro meses. Ele comenta o seguinte (BRASIL, 2014, p. 264):

> Fomos torturados um diante do outro para que um fizesse com que o outro falasse. O que queriam saber? Da minha mulher nada, como demonstra a sentença. Foi absolvida por unanimidade pela Auditoria Militar, onde geralmente, todos os detentos são condenados, mesmo que depois venham absolvidos pelo Supremo Tribunal Militar por absoluta falta de provas. Ou seja, apesar de não existir nenhuma acusação contra ela, foi torturada somente para saber onde havia dormido, onde havia morado nos cinco dias depois da minha prisão.

Após cumprir uma pena de dois anos na prisão, esperava ser solto, mas o Ministério de Justiça decretou um novo mandato por mais três anos. Daí, conseguiu a intervenção do Consulado italiano e esta pena foi abolida. Ao sair da prisão, e ir para a casa onde morava sua esposa o filho já com um ano de idade teve a casa cercada pela Operação Bandeirantes como forme de impor medo e terror. Resolveram, então, refugiarem-se no Consulado italiano, e daí conseguiram "uma espécie de salvo-conduto para expatriar, dado que, do ponto de vista jurídico, não tinham motivos para a expulsão". (BRASIL, 2014, p. 265)

Maria do Socorro Vigevani - dona de casa

Paraibana, do munícipio de Caiçara, nasceu em 1947, tendo 27 anos quando prestou seu depoimento ao Tribunal Russell II. Migrou para São Paulo e lá casou com Tullo Vigevani. Participava de algumas ações de formação política com os operários, mas sem uma ação formal como ele. No seu depoimento se apresenta com uma dona de casa, e relembra as suas origens (BRASIL, 2014, p. 266):

> Como nordestina, eu vivi por 20 anos em contato com a miséria e com as lutas dos camponeses pela terra. No Nordeste os bebês nascem atrofiados, não têm condições de sobrevivência. Antes de 1964, eu tinha me aproximado destas lutas estudantis e de camponeses e é por estas nossas ideias que fomos presos e torturados. Creio que seja importante denunciar, aqui, as causas da miséria no Brasil, este é objetivo principal da minha denúncia.

Com relação a sua prisão, afirma que (BRASIL, 2014, p. 266):

> Fui presa no dia 06 de agosto de 1970 e fui torturada junto com o meu marido. Eu estava grávida de quatro meses. Fomos torturados com choques elétricos. Dado o meu estado, não podiam torturar-me no pau de arara, mas, submetiam o meu marido aos choques na cadeira do dragão na minha frente para que eu falasse, dissesse onde tinha estado, quem eram os companheiros e quantas outras informações podia dar. Como eu fiquei calada, continuaram a nos torturar por 3/4 dias na OBAN, depois nos levaram para o DOPS, onde o interrogatório foi normal.

Com a anistia retornou ao Brasil, juntamente com o marido, e retomou a sua vida com estudos formando-se em Pedagogia.

Considerações finais

Para compreender a relevância do Tribunal Russell, naquele ano de 1974, é preciso lembrar da conjuntura brasileira com o recente encerramento, no mês de março, do governo do general Emílio Garrastazu Médici. Governo esse, marcado pela plena aplicação do AI-5 e considerado os "anos de chumbo" da Ditadura. A forte repressão aos movimentos de resistência havia conseguido a sua desarticulação. Novos sequestros para libertação de presos políticos se tornaram inviáveis. Merece destaque que apesar das divisões e divergências entre as organizações de esquerda e de resistência, no momento de elaborar as listas para a libertação dos presos ocorreu uma mistura independente da sua filiação, como os exemplos aqui apresentados.

Ter um espaço para denunciar as violações dos direitos humanos foi fundamental para abrir novas perspectivas aos que estavam ainda nos porões dos órgãos de repressão e também para aqueles que estavam sofrendo no exílio. Quase todos os depoentes, além de relatar as suas experiências, aproveitavam para nominar companheiros que também foram presos e sofreram torturas.

Estes testemunhos, ora com riqueza de detalhes, ora com algumas falhas nos registros, se constituem em possibilidades de luta contra o esquecimento, no sentido posto no PNDH-3, como elemento fundamental da educação para o nunca mais.

Em 2014, os registros do Tribunal Russell II chegam ao Brasil, digitalizados, por meio de convênio da Fundação Lelio e Lisli Basso com a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça para compor e ampliar o repositório do Memorial da Anistia, a ser inaugurado em Minas Gerais.

Referências

ABRÃO, Paulo et al. Apresentação. In: MONTENEGRO, Antonio T. et al. (Orgs.) *Marcas da Memória*: história oral da anistia no Brasil. Recife: Editora da UFPE, 2012.

BASSO, Lelio. Discurso inaugural. In: *BRASIL, violação dos direitos humanos* - Tribunal Russell II. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: SEDH-PR, 2010

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In. VARELLA, F. F. et al. (Orgs.). Tempo presente & usos do passado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

COIMBRA, M. N. O dever de não esquecer como dever de preservar o legado histórico. In: SANTOS, B. de S. et al. (Orgs.). Repressão e Memória Política no Contexto IberoBrasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça/Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2010.

FRAUDATARIO, Simona. Le Reti di solidarietà per il Tribunale Russell II negli archivi dela Fondazione Lelio Basso. In: MONINA, Giancarlo. (Cura). *Memorie di repressione resistenza e solidarietà in Brasile e in America Latina*. Roma: Ediesse, 2013.

_____. Reconstruyendo la memoria de las victimas de las dictaduras em América Latina: reflexiones y perspectivas em torno al Tribunale Russell II. In: TOSI, Giuseppe et al. (Orgs.) *Justiça de Transição*: direito à justiça, à memória e à verdade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

LEITE, Isabel Cristina. Memórias de uma mãe guerrilheira: entrevista com Carmela Pezzuti. In: *Temporalidades – Revista Discente do Programa do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*, v. 3, n. 1. Janeiro/Julho de 2011. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/05p393.pdf>. Acesso em: 5 ago.2016.

PENA, Victor Augusto Lage. *Reflexões sobre a utilização do testemunho na produção historiográfica*. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/2encontrointernacional/ anais/trabalhos_completos/138-27790-08102014-165437.pdf>. Acesso em: 5 ago.2016.

RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão et al. (Orgs.) *A Ditadura que mudou o Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil. In: RUIZ, Castor Bartolomé (Org.). *Justiça e memória: por uma crítica ética da violência*. São Leopoldo, UNISINOS, 2009, p. 121-157.

Sequestro do embaixador alemão libertou 40 presos políticos dos centros de tortura. Disponível em: <http://www.documentosrevelados.com.br/repressao/forcas-armadas/sequestro-do-embaixador-alemao-libertou-40-presos-politicos-dos-centros-de-tortura/>. Acesso em: 5 ago. 2016.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Orgs.) *BRASIL, violação dos direitos humanos – Tribunal Russell II*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. (Reedição do original em italiano de 1975)

Documentários

"Paredes Pintadas". Documentário dirigido por Pedro Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dPaP8tGTa8> . Acesso em: 5 ago. 2016.

"Setenta". Documentário dirigido por Emília Silveira.

Recebido em: 31 de agosto de 2016
Aprovado em : 19 de outubro de 2016

Reflexões sobre gênero e direitos humanos a partir do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres

- Reflexión sobre género y derechos humanos a partir del Plan Nacional de Políticas Para las Mujeres
- Reflections on gender and human rights along the National Plan of Policies for Women

Juciane de Gregori[1]

Resumo: O presente trabalho, considerando a intersecção entre gênero e direitos humanos, pretende abordar a linha de atuação voltada para o enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, existente junto ao Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013). Para tanto, oferece uma análise sobre cada versão do referido documento, avaliando a relação entre o Estado e as demandas de garantia de direitos humanos das mulheres. Pode-se dizer que as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos estão em um campo que ainda está em construção (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2004). As políticas públicas se somam as políticas elaboradas pela Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006b) e são estruturadas de acordo com diferentes normas e instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos, visando à resolução da problemática da violência contra mulher. Contudo, esse fenômeno segue como

1 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: juciane.psicologia@gmail.com

uma incógnita, presente não somente no Brasil, como em vários países dotados de diferentes sistemas econômicos e políticos.

Palavras-chave: Gênero. Direitos humanos. Políticas públicas.

Resumen: El presente trabajo considerado como la intersección entre género y derechos humanos, pretende tratar la línea de actuación volcada hacia el enfrentamiento de todas las formas de violencia contra las mujeres, existente en el Plan Nacional de Políticas para las mujeres (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013). Por lo tanto, ofrece un análisis sobre cada versión del dicho documento, analizando la relación entre el Estado y las demandas de garantías de derechos humanos de las mujeres. Se puede decir que las políticas públicas en la perspectiva de los derechos humanos están en un campo que aún está en construcción (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2004). Las políticas públicas se suman a las políticas elaboradas por la Ley "María da Peña" (BRASIL, 2006b) y son estructuradas de acuerdo a diferentes normas e instrumentos nacionales e internacionales de los derechos humanos, visualizando la resolución de la problemática de la violencia contra la mujer. Con todo ese fenómeno sigue como incógnita, pretende no solamente en Brasil, como así también en varios países dotados de diferentes sistemas económicos y políticos.

Palabras clave: Género. Derechos humanos. Políticas públicas.

Abstract: This present work, considering the intersection between gender and human rights, intend to approach the focused line of action to confront all forms of violence against women, existing along the National Plan of Policies for Women (BRAZIL, 2006a, 2008a, 2013). Therefore, it offers an analisys of each version of this document, evaluating the relationship between the state and the demands of ensuring women's human rights. It can be said that public policies from the perspective of humans rights are in a field still under construction (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2004). The public policies add up the policies developed by Maria da Penha Law (BRAZIL, 2006b) and are structured according to different standards and national and international human rights instruments, looking to solve the problem of violence against women. However, this phenomenon remains as unknown, not only in Brazil, as in many countries with different economy and political systems.

Keywords: Gender. Human rights. Public policy

Introdução

A questão dos direitos humanos se apresenta como um fenômeno multifacetado (VIOLA, 2007). Modernamente são interpretados mediante a configuração jurídica, remetendo à ideia de norma (MAUÉS; WEYL, 2007) e sendo frequentemente reduzidos aos meios legais. Outrossim, é comumente que sejam associados somente às necessi-

dades básicas, minimizando os direitos humanos aos direitos de cidadania e desconsiderando outras tantas demandas sociais que são comuns entre os humanos. Entretanto, como corrobora Carbonari (2007, p. 177) "os sujeitos e os direitos são bem mais amplos do que o Direito".

Pode-se dizer que há um amplo leque de fatores compondo o conjunto de direitos humanos, no qual as diversidades socioculturais, carregadas de desigualdade, são pioneiras na história brasileira (SILVEIRA et al., 2007). Contudo, atrelado a essa bagagem de injustiças, ressaltam-se as lutas sociais para a aplicação de direitos humanos de forma igualitária, que dentre tantas reivindicações, resultaram significativas conquistas em diferentes espaços, a exemplo do campo da legalidade e das práticas normativas do Direito, no qual se destacam diferentes iniciativas e discussões entrelaçadas ao gênero.

Como reflexo dessa conjuntura, gradualmente emergem experiências voltadas à inserção dos direitos humanos através de Políticas Públicas (PP), o que vem contribuindo para um crescente debate que atenta para as lacunas existentes entre os direitos humanos e a sua efetivação, bem como para os déficits do Estado em variados setores da sociedade.

Nessa perspectiva, especificamente sobre a situação das mulheres, imersas em uma sociedade patriarcal, de modelo econômico capitalista e em processo de "globalização sistêmica" (SILVEIRA, 2007, p. 256), ainda é possível vislumbrar um cenário de discriminação, preconceito e dominação masculina, cujos processos se dão através de relações de poder que envolvem a formação e (re)produção do gênero binário e heteronormativo. Tal dinâmica traz à tona a difícil realidade de que muitas mulheres, independentemente das circunstâncias, podem vir a encontrar-se em situação de vulnerabilidade e violência simplesmente pelo fato de serem mulheres.

Diferentes personagens com uma história que praticamente é a mesma: cinco mulheres são espancadas a cada 2 minutos no Brasil; a cada 1h e 30 min. ocorre um feminicídio no Brasil (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO/SESC, 2010); 89% das vítimas de estupro no Brasil são mulheres (CERQUEIRA e COELHO, 2014); 54% dos brasileiros conhecem uma mulher que já foi agredida por um parceiro e 56% conhecem um homem que já agrediu uma parceira (DATA POPULAR/INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2013).

Se de um lado, a Constituição Federal de 1988 e o fato de o Brasil fazer "parte de quase todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas" (MAIA, 2007, p. 88), representaram avanços no respeito aos direitos humanos,, por outro, sua efetivação evidencia um somatório de falhas. De modo semelhante, essa análise se estende à articulação das PP que, embora recentes, também sugerem mudanças inegáveis, não obstante ainda insuficientes para exaurir por completo as violências machistas motivadas por questões de gênero ou orientação sexual.

Os desafios vindouros são enormes, o que tem refletido na emergente adesão dos direitos humanos a esta pauta e a esse conjunto de fatores que indicam a necessidade de ultrapassar as fronteiras que hoje estão impostas, especialmente nos âmbito das legislações.

Nesse sentindo, ancorado em uma perspectiva feminista e considerando o enlace entre a temática do gênero com a dos direitos humanos, o presente trabalho se fundamenta nas três versões do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013), tendo por objetivo estabelecer um olhar acerca das políticas públicas e suas trajetórias através da linha de ação denominada "enfrentamento a todas as formas de violência contra as mulheres", disponível nos documentos supracitados.

Estruturalmente, o tema será apresentado dividido nos seguintes subtítulos: Intersecções entre gênero e direitos humanos; Considerações sobre o movimento feminista; Trajetórias do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres.

Intersecções entre gênero e direitos humanos

Nas análises iniciais sobre gênero, há um campo, ainda que delimitado de consenso: gênero é uma construção social (SAFFIOTI, 2004). Todavia, no decorrer dos estudos vinculados a questão da sexualidade, assim como os termos "sexo" e "orientação sexual", este conceito também sofreu várias alterações, passando por um processo de (des)construção. Na perspectiva pós-estruturalista de Joan Scott (1989), que traz uma importante contribuição, negando o determinismo biológico e realçando o caráter relacional das categorias *feminino* e *masculino*, o termo *gênero* é utilizado como um elemento constitutivo para designar as relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. Como reitera Louro (1997, p. 21): "para que se compreenda o lugar das relações entre homens e mulheres em uma sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos". Desta maneira, pensar sobre gênero, implica considerar a questão da identidade.

Woodward (2000) explica que a identidade é relacional, sendo marcada pela diferença e vinculada a questões sociais, simbólicas, materiais e psíquicas, que embora sejam processos diferentes, estão imbricados para construção e manutenção de identidades. A autora esclarece que "a forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre a sexualidade, que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação e que formam posições-de-sujeito" (Ibidem, p. 32). Ou seja, identidades envolvem relações de poder. De acordo com a teorização de Foucault (1997), o poder se constrói relacionalmente, sendo apreendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais que se articulam a partir das correlações de forças internas.

Além da divisão entre feminino e masculino, também operam outros eixos de poder, pois essas construções hierarquizadas são carregadas de interesses ideológicos. Há um adestramento para erotizar esse jogo perverso, no qual se faz prevalecer uma dominação masculina; o homem é o sujeito, o absoluto, e ela, a mulher, é o outro. (BEAUVOIR, 1949) Isto é, ela ou qualquer outra identidade que não se enquadre nos padrões e estereótipos normativos, sexistas e dualistas.

Silva (2000) explana que essas diferenças entre homens e mulheres são naturalizadas por diversos processos sociais que nos educam como sujeitos de gênero, por meio do que denomina "pedagogias culturais". Posto isso, pode-se pensar que os sujeitos aprendem e se reconhecem como homens e mulheres em uma sociedade, por meio de processos que são produzidos e reproduzidos através de instrumentos hegemônicos e contra-hegemônicos. Nesse contexto, atuam diferentes correntes de força, das quais destacam-se: o atual sistema econômico vigente (capitalismo), as instituições em que o sujeito está inserido (família, ensino, sindicatos, religião), os mecanismos midiáticos, os espaços públicos e privados e, inclusive, os aparatos que compõem o campo da legalidade jurídica.

Envolto a esse debate, emergem tendências feministas que oscilam em diferentes vieses. De um lado há a ideia de que "sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar" (BENEVIDES, 2007, p. 343). De outro, se contempla o sexismo como a forma de opressão mais antiga que existe; portanto, não só antecede o capitalismo como também há evidências de que ele tenha precedido outras formas antigas da sociedade de classes. Dessa forma, o sexismo poderia continuar mesmo depois de ter sido abolido o capital (HOGAN, 2009).

"Nenhum fator pode ser considerado, por si só, como decisivo do conjunto dos comportamentos individuais e sociais" (GOLDMAN, 2010, p. 17), assim como a economia, por si só, por mais importante que seja, não é suficiente para determinar o destino da humanidade. De todo modo, é fato que "a globalização produz diferentes significados em torno da identidade" (WOODWARD, 2000, p. 21) e que a soma desses fatores, que estão relacionados umbilicalmente, provocam mudanças inclusive no que compete aos padrões de identidades. Igualmente, são coerentes e necessárias críticas a qualquer análise feminista em que falte uma análise de classe, segundo Hogan (2009).

Nesse viés, "o conceito de gênero exige investigar como algumas das dimensões constitutivas de sua produção se articulam com, ou modificam, o que se entende e o que se diz sobre violência de gênero em nossa cultura" (GIACOMINI; ROMANINI, 2012, p. 132). Da mesma forma, a centralidade dessa problemática reporta-se aos direitos humanos, pois a violência motivada por questões de gênero é uma forma de violação desses direito. Este aspecto, o Estado se apresenta como hegemônico e contraditório, tendo em vista que essas situações de transgressão continuam acontecendo.

Na atualidade, os direitos humanos refletem um quadro plural (SILVEIRA et al., 2007), que assume variadas leituras, passando a englobar inclusive a proposta de buscar desnaturalizar o fenômeno do gênero, forjado na história e nas condições materiais e simbólicas da ordem social.

Como consequência das reivindicações desencadeadas pelo movimento feminista, que há décadas vem oferecendo instrumentos práticos e teóricos com subsídios reais para um melhor entendimento da presente questão (PINTO, 2010), foram traçados diferentes caminhos no intuito de combater a indústria dessa cultura totalizadora e homogeneizante, inclusive no âmbito das legislações jurídicas.

Por meio de um intenso empenho, visando transformar toda teoria, prática ou política, que não considerasse a condição transversal das pautas voltadas ao gênero, o movimento feminista iniciou uma geração de pensamento crítico. Esse não somente problematizou a questão como também fundamentou ações para enfrentar essas relações desiguais, produzidas e legitimadas pela sociedade capitalista e patriarcal.

Nesse paradigma, impulsionado pelo feminismo, se dá o encontro entre a vertente do gênero com a dos direitos humanos. Esse se traduz na conquista de muitos avanços, sobretudo no campo legal, dentre os quais destaca-se a constituição das políticas públicas. É pela trajetória de luta e empoderamento por parte da atuação do feminismo e de outros movimentos sociais ligados à temática da sexualidade que emana uma dimensão contestatória e reivindicatória sem a qual não haveria quaisquer desses direitos garantidos. Assim, é imprescindível lançar olhar para o movimento feminista, resgatando algumas considerações sobre o seu histórico, tal como será elencado a seguir.

Considerações sobre o movimento feminista

Ao se darem conta da exploração e opressão a que estavam sendo submetidas, as mulheres gradativamente subverteram-se e como consequência avançaram nas suas lutas. Como corroboram Bandeira e Melo (2010, p. 8), "o movimento feminista nasceu das lutas coletivas das mulheres contra o sexismo, contra as condições de aversão e inferiorização do feminino, transformadas em práticas rotineiras de subordinação". Assim, se constituiu uma poderosa estratégia para desconstrução da estrutura patriarcal e de desigualdades, historicamente estabelecidas na sociedade, na qual a violência sempre foi uma marca constante.

Criando um rastro de rebeldia, que se espalhou mundialmente, as inquietações feministas acendem no Brasil na segunda metade do século XIX. Nesse período, edifica-se a chamada primeira onda do movimento feminista, denominada por Costa (2005, p. 11) de "feminismo bem comportado". Com a entrada do século XX, ressurgem as mobilizações na luta pelo direito de voto (já iniciada anteriormente à Constituinte de 1891), se estendendo até 1932, quando o presidente Getúlio Vargas instituiu o Código Eleitoral Brasileiro sem distinção de sexo (COSTA; SARDENBERG, 2008).

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, os movimentos sociais – tanto o feminismo quanto os demais movimentos populares – foram silenciados, erradicados e massacrados[2]. Após esse recesso forçado, o movimento feminista começa a se articular novamente em torno principalmente da afirmativa de que o "pessoal é político".

Impulsionando o feminismo moderno, esse momento contempla a segunda onda do feminismo e também incorpora questões diretas sobre a divisão sexual do trabalho e sobre o papel tradicional da mulher na família e na sociedade como um todo. Além disso, a questão da autonomia, em termos organizativos e ideológicos, apresentou-se como

2 Cf. COSTA, 2005; COSTA; SARDENBERG, 2008; BANDEIRA e MELO, 2010.

um eixo conflitante e definidor para articulação, troca, reflexão e definição de estratégias do feminismo (COSTA, 2005). Por conseguinte, na década de 80, o movimento social feminista prosseguiu expandindo-se, por meio da luta pelo retorno a democracia do país e juntamente com novos movimentos que proclamavam seus direitos específicos como: o movimento negro e o movimento LGBT[3].

Atravessando essa visão interseccional, o Estado apresentava-se como um inimigo em comum e o feminismo iniciava sua relação com esse aparelhamento. Com a lenta transição democrática para o Estado de direito no Brasil, no período pós-anistia, culmina-se um grande chamamento à atuação das mulheres no campo político (BANDEIRA; MELO, 2010). "Um passo decisivo nesse sentido foi dado com a promulgação da Nova Constituição Federal" (COSTA; SERDENBERG, 2008, p. 45). Assim, ao passo em que havia um entendimento de que esse alinhamento era um ponto fundamental para transformar a condição feminina, também se reconhecia os limites de ter que enfrentar a resistência de um Estado patriarcal.

Dando entrada na terceira onda do feminismo nos anos 90, dava-se início a prática de institucionalizar o movimento, iniciada pela necessidade imposta naquele momento de conquistar recursos financeiros. Nessa perspectiva, "a atuação do feminismo em nível institucional, isto é, na relação com o Estado, nesse e em outros momentos, não foi um processo fácil de ser assimilado no interior do movimento" (COSTA, 2005, p. 17). É fato que, na história do feminismo, a participação política não institucional via movimento social precede a prática de participação política institucional.

Não haveria como falar de qualquer conquista para a melhoria da vida das mulheres e de combate às inúmeras violências que lhes acometem, sem considerar o movimento feminista. Como fruto das demandas construídas nesse processo, promovendo a intersecção entre gênero e direitos humanos, as políticas públicas configuram-se como um mecanismo de análise de suma importância; haja vista que representam um grande avanço na extensa lista de reivindicações feministas ao Estado. Nessa seara, tomando como basilar o Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2006a, 2008a, 2013), essa temática será descortinada posteriormente, abordando a linha de ação que trata do enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres.

Trajetórias do Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres

Em uma breve digressão histórica a partir do feminismo, foram traçados diferentes percursos. Atrelado ao Estado pode-se elucidar que os primeiros passos do movimento feminista, na luta pela efetivação de políticas públicas destinadas ao enfrentamento à violência contra as mulheres, ocorreram em meados de 1985, com a inauguração da primeira Delegacia de Defesa da Mulher e com a criação do Conselho Nacional dos Direitos

3 Cf. COSTA, 2005; BANDEIRA e MELO, 2010.

da Mulher (CNDM), cuja ênfase estava na segurança pública e na assistência social (BRASIL, 2011a).

Com a criação da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (SEDIM) em 2002, posteriormente, em 2003, transformada em Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), consagrava-se uma nova instância governamental junto com o CNDM, para a promoção de programas e políticas públicas, visando à erradicação da violência contra as mulheres (CORTÊS; MATOS, 2009).

A Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) integra a estrutura da Presidência da República como órgão essencial, com status de ministério e, dentre outros fatores, possui a missão de formular, coordenar e articular políticas públicas para as mulheres. Além disso, objetiva implementar campanhas educativas e antidiscriminatórias de esfera nacional e promover o acompanhamento da implementação da legislação de ação afirmativa das ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens e enfrentamento à discriminação.

Então em julho de 2004, fomentada pela SPM e pela CNDM, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, processo no qual culminou na estruturação da primeira versão do PNPM.

A partir dos debates estabelecidos no evento supracitado, inicialmente o PNPM foi construído com 199 ações, distribuídas em 26 prioridades, ao longo de 26 páginas (BRASIL, 2006a). Tendo como pontos fundamentais a igualdade, o respeito, a equidade, a autonomia, a laicidade, a universalidade, a justiça social, a transparência, a participação e o controle social. Tal documento possui 16 objetivos gerais, destinados a ações traçadas a partir de 4 linhas de atuação, consideradas como as mais importantes e urgentes naquele momento, sendo elas: 1) autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2) educação inclusiva e não sexista; 3) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) enfrentamento à violência contra as mulheres. Para cada um desses pontos foram apresentados objetivos, primeiros passos para alcançar esses objetivos e prioridades.

O eixo temático, na época intitulado "enfrentamento à violência contra as mulheres", trata do foco desta pesquisa e aborda quatro objetivos: 1) implantar uma Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher; 2) garantir atendimento de qualidade às mulheres em situação de violência; 3) reduzir os índices de violência contra as mulheres; 4) cumprir com os acordos internacionais e revisar a legislação brasileira de enfrentamento à violência contra as mulheres (BRASIL, 2006a).

Dentre os passos prioritários para alcançar tais objetivos, foram elencadas: a) necessidade de ampliar e aperfeiçoar tanto as ações preventivas quanto o atendimento às mulheres em situação de violência; b) atenção à saúde das mulheres em situação de violência; c) produção e sistematização das informações referentes à violência contra as mulheres; d) capacitação de profissionais na temática da violência de gênero; e) ampliação do acesso à justiça e a gratuidade da assistência jurídica (BRASIL, 2006a).

Naquele momento, a legislação brasileira não respondia de forma satisfatória a este cenário e evidenciava a urgência da criação de uma lei integral de enfrentamento à violência contra as mulheres, o que resultou na promulgação da Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006b). Como resposta para essa demanda e passando a considerar a violência contra a mulher uma violação dos direitos humanos, a Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir as agressões machistas. Também estabelece ao Estado a adoção de políticas públicas desenvolvidas por meio da articulação entre todas as esferas do governo e da sociedade civil, tendo em vista a prevenção, assistência e repressão à violência, como estratégias capazes de promover mudanças e superar a desigualdade entre homens e mulheres (CORTÊS; MATOS, 2009).

Na 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2007, é lançado e coordenado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, o Pacto Nacional Pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (BRASIL, 2008a), estabelecendo um acordo entre os governos federal, estaduais e municipais, visando implementar políticas públicas integradas em todo território nacional e articular ações para consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (conforme objetivo previsto no I PNPM).

A partir da 2ª CNPM, é tecido o II Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (II PNPM), composto por 94 metas, 56 prioridades e 388 ações distribuídas em 11 grandes áreas de atuação, no decorrer de 3 partes, 12 capítulos e 236 páginas (BRASIL, 2008a). Esse amplia e aprofunda o escopo do PNPM e das políticas públicas para as mulheres, propondo maior detalhamento dos eixos já existentes e introduzindo seis novas áreas estratégicas, das quais pode ser destacada a participação das mulheres nos espaços de poder.

Ressaltando os segmentos de mulheres em situação de vulnerabilidade e com vistas em qualificar os procedimentos e meios para obter melhores resultados, o II PNPM (BRASIL, 2008a) mantém os mesmos pontos fundamentais da sua primeira versão, além de 14 diretrizes gerais. Em cada capítulo são elencados objetivos, metas, prioridades e plano de ação.

O capítulo 4 discorre a respeito do enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, propondo uma intervenção pública de caráter multisetorial com o desenvolvimento de ações para desconstruir as desigualdades e combater as discriminações de gênero, interferindo nos padrões sexistas e machistas que a sociedade brasileira ainda perpetua, promovendo o empoderamento das mulheres e garantindo atendimento humano e com qualidade àquelas em situação de violência (BRASIL, 2008a).

O documento enfatiza os avanços alcançados nessa trajetória, tais como: 1) a implementação da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006b), 2) a elaboração do Pacto Nacional Pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (BRASIL, 2008a) e 3) ampliação da Ouvidoria da Mulher, trabalho iniciado em 2003 e fortificado em 2005 com a Central de Atendimento a Mulher - Ligue 180. Tal documento também reconhece a violência contra a mulher ainda com uma problemática sem resolução definitiva, sendo "um fenômeno

que atinge mulheres de diferentes classes sociais, origens, regiões, estados civis, escolaridade ou raças/etnias" (BRASIL, 2008a, p. 99).

Para tanto, no que tange ao enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, o II PNPM apresenta 3 objetivos gerais, sendo todos voltados à ideia de "reduzir os índices de violência contra as mulheres" (BRASIL, 2008a, p. 104). Totalizando 7, seus objetivos específicos versam sobre a constituição de uma rede humanizada, especializada e com qualidade para atendimento às mulheres em situação de violência, buscando garantir a promoção e consolidação dos direitos humanos das mulheres, bem como a desconstrução dos estereótipos, representações, mitos e preconceitos relacionados ao gênero. Com base nesses objetivos são estruturadas 12 metas quantitativas e qualitativas, das quais se edificam 6 prioridades voltadas, de modo geral, para a prevenção, promoção e garantia dos direitos humanos das mulheres, cada qual com um plano de ação específico.

Como o PNPM define como um dos seus objetivos a criação de uma Política Nacional, outro marco legal a ser evocado é a implantação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Aprovada a partir de 2004, referendada em 2007 por meio do Pacto Nacional Pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (BRASIL, 2008a) e estabelecida em 2011, tem como "finalidade estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência" (BRASIL, 2011a, p. 10).

Posteriormente, com essas mudanças no cenário político e nos instrumentos jurídicos, em dezembro de 2011, realizou-se a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que resultou no III Plano Nacional de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2013). Com vigência prevista de 2013 a 2015, reafirma os mesmos pontos fundamentais como princípios orientadores e "para a transformação dos espaços cristalizados de opressão e invisibilidade das mulheres dentro do aparato estatal, considera necessário um novo jeito de fazer política pública: a transversalidade" (BRASIL, 2013, p. 10). Desse modo, promover a igualdade de gênero não cabe somente ao organismo de políticas para as mulheres, mas aos órgãos dos três níveis federativos (BRASIL, 2013).

O plano se distribui em 114 páginas e em dez capítulos. Cada capítulo tem seus objetivos gerais e específicos, linhas de ação, ações e metas, das quais algumas estão quantificadas e outras não. Nesse movimento, conta com membros de 32 órgãos governamentais e com convidados integrados pela Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representações dos Organismos de Políticas para as mulheres dos estados, Distrito Federal e municípios.

Embora o enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres esteja em foco no decorrer de todo o texto do plano, é o quarto capítulo que se debruça especificamente sobre a questão, dando a ela um caráter multidimensional, ao qual cabe ao Estado coibir, punir e erradica-la. Revelando que "o Brasil está entre os dez países com maior número de homicídios femininos" (BRASIL, 2013, p. 42), é dado ênfase aos resul-

tados alcançados pelas políticas públicas, tais como o aumento da Rede Especializada de Atendimento à Mulher, a inovação através das Unidades Móveis de Atendimento à Mulher, a consolidação da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) e também a diminuição da impunidade nos casos de violência doméstica.

Como corroboram Vázquez; Delaplace (2004, p. 1), "a PP tem o objetivo de encarar e resolver um problema público de forma racional através de um processo de ações governamentais", de modo que a próxima Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, que resultará no IV Plano de Nacional de Políticas para as Mulheres, já ocorreu em março do corrente ano, em Brasília, e será prosseguida sucessivamente por outras ações. Desta forma, a estruturação e fortalecimento das políticas públicas, estão em constante construção e aprimoramento, em uma trajetória que ainda não chegou ao fim.

Conclusão

A resolução da problemática da violência contra mulher ainda é uma incógnita que se configura como uma realidade presente, não somente no Brasil, como em vários países dotados de diferentes regimes econômicos e políticos.

As políticas públicas do PNPM se somam aos procedimentos elaborados pela Lei Maria da Penha e ao plano plurianual. Além disso, elas estão estruturadas de acordo com diferentes normas e instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos, que embora estejam em consonância, cada um adota diferentes linhas de pensamento, o que torna muito complicada a tarefa de avaliar e quantificar concretamente os seus resultados. No próprio texto do plano há o reconhecimento de que "é preciso considerar o caráter transversal e complexo na implementação do PNPM" (BRASIL, 2013, p. 11). De qualquer modo, é cabível enfatizar que as políticas públicas são estratégias legais.

Observando a trajetória do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que iniciou em meados de 2002 e perdura até os dias atuais, pode-se analisar que o primeiro plano, não tem ações objetivas propriamente ditas. Já no segundo planejamento, além de ter objetivos específicos, apresenta metas concretas, o que dá um caráter diferente ao documento, que foi ficando mais encorpado, tomando forma e solidificando novas roupagens.

Também é importante sublinhar que houve uma mudança no título do eixo, que antes era denominado como "enfrentamento à violência contra as mulheres" (BRASIL, 2006a) e passou a ser chamado de "enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres" (BRASIL, 2008a), o que sugere a tentativa do plano em dilatar seu alcance e estender suas ações a todo e qualquer tipo de violência contra as mulheres.

No terceiro plano é perceptível avanços nessa mesma lógica de ampliação, mas sem maiores modificações teóricas ou práticas. Na verdade, de um plano para o outro, não é possível verificar avanços concretos para além da existência documental de um "plano". Tanto é assim que mesmo alargando a capacidade de atendimento e a prevenção da violência machista, em nenhum momento são citados índices que comprovem

uma diminuição das violências; ao contrário, em cada documento é perceptível que as estatísticas só aumentam. Assumindo uma configuração de medida paliativa que não traz mudanças substanciais, atuando somente no intuito de reduzir as violências e não de acabar de modo pleno com elas, parece que tais políticas não preveem medidas para mudança total de uma cultura propriamente dita.

Outro fator importante é que em um processo de democracia representativa, há uma hierarquia para constituição do plano, na qual a sociedade acaba não sendo amplamente consultada. A população evidencia um peso muito inferior para a tomada de decisão, se comparado àquele exercido pelo governo, órgãos e ministérios.

Diante de tamanha complexidade, como a legislação brasileira pode responder de modo satisfatório a essas demandas? Mesmo percebendo-se no decorrer dos anos um número crescente de participantes na aprovação de cada legislação e tendo aumentado o espaço para participação popular, essas iniciativas precisam ser pensadas coletivamente. O crescimento do acesso e da participação das mulheres nos espaços de poder são instrumentos essenciais para democratizar o estado e a sociedade (BRASIL, 2006a). Ademais, "a noção de enfrentamento não se restringe apenas à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos das mulheres" (BRASIL, 2008a, p. 99).

Mesmo com toda a preocupação voltada para implementar, acompanhar e monitorar de modo satisfatório o PNPM, não há garantias de que tudo vai se efetivar, até mesmo porque, à luz de Cerqueira; Coelho (2014, p. 2) "como subproduto do patriarcalismo, a cultura do machismo, é disseminada muitas vezes de forma implícita ou sub-reptícia". É imperativo reconhecer, como é apontado no III PNPM, que "as práticas patriarcais seculares enraizadas nas relações sociais e nas diversas institucionalidades do Estado devem ser combatidas no cotidiano de maneira permanente" (BRASIL, 2013, p. 10). Sendo assim, pode-se concluir que a coerção da lei contribui para reprimir e inibir um comportamento, contudo não tem uma capacidade de mudança propriamente cultural.

Ao mesmo tempo, é indispensável e seria incongruente não considerar que os planos de políticas públicas são fruto de um trabalho desenvolvido por mulheres e para mulheres, configurando-se como resultado de incansáveis lutas dos movimentos sociais feministas e LGBT, que desde o século XIX vêm se mobilizando contra todas as situações de opressão e de discriminação, exigindo a ampliação de seus direitos civis e políticos. Igualmente, é inegável a influencia direta do PNPM para a conquista da instauração da Lei Maria da Penha, que hoje se afigura como um importantíssimo instrumento de defesa e garantia de direitos das mulheres, nas suas mais variadas subjetividades.

Pode-se dizer que as políticas públicas, na perspectiva dos direitos humanos, estão em um campo que ainda está em construção (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2004). Inclusive é válido salientar que o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2009), prima pela garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, buscando a redução da violência motivada por diferenças de gênero, raça ou etnia, idade, orientação sexual e situação de vulnerabilidade.

Ao mesmo passo, também está em desconstrução a ideia de que ainda assola muitas vertentes feministas conservadoras e ultrapassadas que incorporam apenas pautas voltadas para mulheres biologicamente definidas enquanto tal, assumindo posturas essencialistas e reduzidas a uma lógica binária entre masculino e feminino.

O reflexo desse paradigma pode ser visualizado no fato de que no primeiro PNPM (não é o documento vigente, mas recente; haja vista que foi publicado em 2005) as travestis e as transexuais não são mencionadas. O termo transgênero aparece somente no segundo PNPM. Já no terceiro *Plano*, embora se considere as mulheres em todas suas especificidades (em especial negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, bissexuais, transexuais, em situação de prisão, do campo e da floresta, com deficiência, em situação de rua, com sofrimento psíquico, e os diferentes ciclos da vida da mulher, com ênfase nos processos de climatério e envelhecimento), ainda há muito que avançar nesse entendimento.

Embora também estejam acontecendo conferências nacionais dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (BRASIL, 2008b, 2011b), é preciso romper urgentemente com a sororidade seletiva que acarreta na dicotomia entre os movimentos que pautam as causas de gênero. Afinal, tanto o machismo quanto a homofobia, a lesbofobia e a transfobia são fenômenos originados em uma mesma fonte: a cultura capitalista segregativa, heteronormativa, patriarcal e burguesa, que não aceita nada que não esteja dentro dos seus padrões impostos. Alcançar essa compreensão, encontrando o que os une e não o que os separa, é algo fundamental.

Mesmo com alguns evidentes avanços jurídicos e legais ao longo destes últimos dez anos que sucederam a promulgação da Lei Maria da Penha (2006b), com base em Cerqueira; Coelho (2014), é possível afirmar que o próprio Sistema de Justiça Criminal (SJC) vitimiza duplamente a mulher e reproduz a estrutura e simbolismo de gênero. Desse modo, para lidar com os problemas da cultura machista é emergente adotar uma postura crítica e olhar para além dos limites das estratégias legais do Estado que ainda não respondem de forma satisfatória a este cenário que vem se arrastando durante tanto tempo na sociedade.

Referências

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. (2010) *Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/titulo-e-memorias>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BEAUVOIR, Simone. (1949) *Lé deuxième sexe*. Paris, Gallimard.

BENEVIDES, Maria Victoria. (2007) Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.) *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa, Editora Universitária.

BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. (2006a) *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. (2006b) *Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha*. Brasília, Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. (2008a) *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/livro-ii-pnpm-completo09.09.2009.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. (2008b) *Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/conferencias/texto-base-1a-conferencia-nacional-lgbt-1>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. (2009) *Programa Nacional de Direitos Humanos III. Brasília, Ministério da Justiça*. Disponível em: < http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. (2011a) *Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres*. Brasília, Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/politica-nacional>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. (2011b) *Texto-Base da II Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT_II/texto_base_2_conferencia_lgbt.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. (2013) *III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília, Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres*. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

CARBONARI, Paulo César. (2007) Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.) *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Santa Cruz. (2014) *Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar)*. Brasília, IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

CORTÊS, Iáris Ramalho; MATOS, Myllena Calasans. (2009) *Lei Maria da Penha: do papel para a vida. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão no ciclo orçamentário*. 2ed. Brasília, Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/leimariadapenhadopapelparaavida_2edicao.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2014.

COSTA, Ana Alice Alcântara. (2005) O Movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Gênero*, Niterói, v.5, n.2,p.9-35. Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-115122costa.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. (2008) O feminismo no Brasil: uma (breve) retrospectiva. In: _____. (Orgs.). *O feminismo no Brasil*: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher.

DATA POPULAR/INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. (2013) *Percepção da sociedade sobre violência e assassinatos de mulheres*. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/08/livro_pesquisa_violencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. (1997) *Microfísica do poder*. São Paulo, Paz e Terra.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO/SESC. (2010) *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. FPA/SESC: São Paulo. Disponível em: < http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/07/FPA_SESC_mulheresbrasileiras2010_integra.pdf>. Acesso em 9 nov. 2010.

GIACOMINI, Sandra Adelina; ROMANINI, Liane Cilene. (2012) *Mulheres que vivenciam violência: uma análise a partir do atendimento no Centro da Mulher Revivi*. In: Ribemboim, Clara Goldman (Org.). Prêmio Profissional: "Democracia e Cidadania Plena das Mulheres" / Conselho Federal de Psicologia. Brasília, CFP.

GOLDMAN, Emma. (2010) *O indivíduo na sociedade*. Rio de Janeiro, CNT de Compostela.

HOGAN, Deirdre. (2009) *Feminismo, classe e anarquismo*. Tra¬dução de Alejandra Cadenasso e Eliane Neves. Faísca Publicações Libertárias.

LOURO, Guacira Lopes. (1997) *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes.

MAIA, Luciano Mariz. (2007) *Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. (2007) *Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

PINTO, Céli Regina Jardim. (2010) *Feminismo, história e poder*. Revista de Sociologia Política, Curitiba - PR, v. 18, n. 36: 15-23, (junho).

SAFFIOTI, Heleieth. (2004) *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

SCOTT, Joan. (1989) *Gênero*: uma categoria útil para a análise histórica. Tra¬dução de Maria Betânia Ávila e Cristine Dabatt. Recife, SOS Corpo.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). (2000) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (2007) *Educação em/para os direitos humanos*: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

_____. et al (Orgs.). (2007) E*ducação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitile. (2004) *Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos*: um campo em construção. Revista Internacional de Direitos Humanos, v.1, n.1: 25-66, (janeiro). Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/políticas-públicas-na-perspectiva-de-direitos-humanos-um-campo-em-construção>. Acesso em: 8 fev. 2015.

VIOLA, Eduardo Annes Solon. (2007) *Direitos humanos no Brasil*: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.) Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária.

WOODWARD, Katherine. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes.

Recebido: 02 de julho de 2016
Aprovado: 15 de agosto de 2016

Racismo ambiental às comunidades quilombolas

- Racismo ambiental a las comunidades quilombolas
- Environmental racism to quilombo communities

Tauã Lima Verdan Rangel[1]

Resumo: Inicialmente, é imperioso ressaltar que, de maneira geral, as comunidades quilombolas são reconhecidas pelo valor histórico e cultural. Contudo, tais aspectos são colocados, diariamente, em xeque devido ao modelo capitalista predatório que norteia a lógica de desenvolvimento nacional. O avanço da monocultura dos grandes agronegócios faz com que estas comunidades sejam forçadas a recuar, em decorrência de aspectos inerentes à sua caracterização, qual seja: descentes de escravos africanos, configurando, em decorrência de tal aspecto, verdadeiro fenômeno de racismo ambiental. Vale ressaltar que, desta forma, os moradores destas comunidades, por vezes, têm seu tradicional modo de vida alterado, tendo que se deslocar da comunidade para o ambiente urbano, a fim de assegurar sua sobrevivência. Assim sendo, vítimas deste racismo ambiental, as mulheres de comunidades quilombolas se organizaram e escreveram a Carta Política de Grupos Comunitários de Mulheres Quilombolas com o objetivo de demonstrar todos os preconceitos e dificuldades enfrentadas por elas. Neste sentido, o objetivo do presente está assentado em analisar, em decorrência do discurso de desenvolvimento econômico, a materialização do racismo ambiental em relação à Comunidade Quilombola de Monte Alegre, localizada no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. O método empregado foi o hipotético-dedutivo, pautado em revisão bibliográfica específica sobre a temática, bem como estudo de caso.

Palavras-chave: Conflitos ambientais. Comunidade quilombola. Racismo ambiental.

1 Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. Professor do Instituto de Ensino Superior do Espírito Santo - Cachoeiro de Itapemirim e da Faculdade Metropolitana São Carlos – Bom Jesus do Itabapoana. taua_verdan2@hotmail.com

Resumen: En un principio, es imperativo señalar que, en general, las comunidades quilombolas son reconocidos por su valor histórico y cultural. Sin embargo, estos aspectos se ponen al día el registro de entrada debido al modelo capitalista depredador que guía la lógica de desarrollo nacional. El avance del monocultivo de grandes empresas agrícolas hace que estas comunidades se ven obligados a retirarse, debido a aspectos relacionados con su caracterización, que es, descendientes de esclavos africanos, estableciendo como consecuencia de este aspecto, verdadero fenómeno racismo ambiental. Es de destacar que de esta manera, los habitantes de estas comunidades tienen a veces su forma tradicional de vida cambio, tener que mover la comunidad para el medio ambiente urbano con el fin de asegurar su supervivencia. Por lo tanto, las víctimas de racismo ambiental, las mujeres comunidades quilombolas han organizado y escribió la carta Política de Grupo Comunidad de quilombolas mujeres con el fin de demostrar todos los prejuicios y las dificultades con que se enfrentan. En este sentido, el objetivo de este está sentado en el análisis, como resultado del discurso del desarrollo económico, la materialización de racismo ambiental en relación con la Comunidad Quilombo de Monte Alegre, situada en el municipio de Itapemirim-ES. El método empleado fue el hipotético-deductivo, basado en revisión de la literatura específica sobre el tema, así como un estudio de caso.

Palabras clave: Conflictos ambientales. Comunidad quilombo. El racismo ambiental.

Abstract: Initially, it is imperative to point out that, in general, the quilombo communities are recognized by historical and cultural value. However, these aspects are placed daily in check because of the predatory capitalist model that guides national development logic. The advance of monoculture of large agribusinesses makes these communities are forced to retreat, due to aspects related to its characterization, which is, descendants of African slaves, setting as a result of this aspect, true environmental racism phenomenon. It is noteworthy that in this way, the residents of these communities sometimes have their traditional way of life changed, having to move the community to the urban environment in order to ensure their survival. Thus, victims of environmental racism, women quilombo communities have organized and wrote the Community Group Policy Letter of Quilombola Women in order to demonstrate all the prejudices and difficulties faced by them. In this sense, the objective of this is seated in analyzing, as a result of economic development discourse, the materialization of environmental racism in relation to the Quilombo Community of Monte Alegre, located in Cachoeiro municipality of Itapemirim-ES. The method employed was the hypothetical-deductive, based on specific literature review on the topic, as well as a case study.

Keywords: Environmental conflicts. Quilombo community. Environmental racism.

1 Introdução

O final do século XX foi, de maneira substancial, pelo surgimento de uma problemática que passou a figurar no centro dos debates, envolvendo a opinião pública de forma geral, tal como a comunidade científica em seus plurais segmentos, qual seja: a

problemática ambiental. Contudo, em sede de consenso acerca da existência de uma problemática ambiental, não se reproduz quanto às formas de compreensão da aludida problemática e, maiormente, quanto à percepção do que se apresenta como relevante nas questões referentes ao meio ambiente e às relações que são estabelecidas com este. Ora, neste aspecto é imprescindível pontuar que a compreensão reclamada pela questão ambiental não deve ser tratada apenas em uma perspectiva plural, mas também ter reconhecida sua incidência completamente socializada, que extrapola a tradicional preocupação com a relação entre a utilização e o esgotamento dos recursos naturais.

Assim, as questões e os conflitos ambientais seriam considerados, em uma perspectiva de distribuição e de justiça, afastando-se da ótica que concebe a natureza como uma questão de gestão, externa à sociedade e a ser equacionada nos parâmetros da tradição racionalista burocrática e iluminista, em harmonia com a concepção hegemônica peculiar do desenvolvimento. Ora, a impossibilidade de redução do meio ambiente a quantidades de energia e de recursos, em uma separação entre ambiente e sociedade, torna-se ofuscante, sobretudo quando é analisada a compreensão de que tal percepção é histórica e cultural, assumindo, por extensão, valores distintos em cada contexto e em cada situação. Nesta linha, implica dizer que o valor da natureza e o ambiente têm para comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, certamente, não é o mesmo que neles encontram as empresas que cultivam a monocultura de eucalipto e hidroelétricas.

O escopo do presente está assentado em promover uma discussão acerca das relações entre a degradação ambiental e a reprodução de injustiças socioambientais no contexto brasileiro, evidenciando que os recursos não são igualmente partilhados e que, comumente, os locais em que estão concentradas as populações indígenas, negras ou de poucos recursos econômicos são as mais afetadas pela degradação ambiental e por seus impactos. Nesta linha, será examinado o caso apresentado pela Comunidade Quilombola de Monte Alegre, localizada no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, em especial no que se refere ao delineamento do racismo ambiental.

2 O racismo ambiental em uma perspectiva histórico-conceitual

Conforme ponderações apresentadas por Silva (2011), que a década de 1990 representa um verdadeiro paradigma no ambientalismo norte-americano, sobretudo em decorrência da consolidação e extensão de um movimento popular que, desde sua gênese na década de 1970, recebeu diversas nomenclaturas, a saber: movimento pela justiça ambiental (*environmental justice movement*); movimento contra o racismo ambiental (*environmental racism*) e movimento pela igualdade ambiental (*environmental equity*). Verificar-se-ia, neste contexto, a emergência de novos atores coletivos que se organizariam em resposta às ameaças que materializam situações desiguais de vulnerabilidade, como bem destacou Porto (2007, p. 35).

Denota-se, assim, a existência de situações de injustiça ambiental, o que compreende, em sociedades desiguais, os grupos discriminados racialmente e as populações

de baixa renda, ou seja, grupos vulneráveis e marginalizados que são obrigados a arcar com a maior carga dos danos ambientais oriundos do processo de desenvolvimento. Logo, a concepção de justiça ambiental seria edificada a partir de experiências das lutas protagonizadas por grupos vulneráveis e marginalizados nos Estados Unidos. Segundo Acselrad (2004), visava-se edificar uma situação de justiça ambiental, tratando-se, portanto, do tratamento do justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independente de sua raça (etnia), cor, origem ou renda, no que atina à elaboração do desenvolvimento, implementação e reforço de políticas, leis e regulações ambientais.

Em uma perspectiva histórica, a origem do movimento pela justiça ambiental rememora ao caso *Love Canal*, ocorrido na cidade de Búfalo (Nova Iorque). "Trata-se de uma população de operários, predominantemente branca que se descobriu a viver sobre um canal coberto que havia sido utilizado como local de despejo de uma grande quantidade de resíduos tóxicos" (SILVA, 2011, p. 03). Cuida destacar que este caso desencadeou uma ampla mobilização social, contudo, sem considerar diretamente as questões raciais e de classe presentes na injusta distribuição dos benefícios e danos ambientais. Alguns autores, a exemplo de Robert Bullard (2004), vão considerar que o movimento por justiça ambiental teve sua gênese e afirmação em 1982, quando moradores da comunidade negra de *Warrem County* (Carolina do Norte) descobriram que um aterro tóxico seria instalado em sua vizinhança, desencadeando protestos.

Ao lado do apresentado, Herculano (2006) destaca que, em 1983, um primeiro estudo demonstraria que a distribuição espacial dos depósitos de resíduos químicos perigosos correspondia e acompanhava a distribuição territorial das etnias pobres dos Estados Unidos. A partir do exposto, o termo racismo ambiental passou a ser empregado para designar a imposição desproporcional, intencional ou não, de rejeitos perigosos às comunidades de cor. Em complementação, Herculano já assentou que:

> Racismo ambiental é o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados – negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais (2006, p. 11).

Alier (2007) destaca que, em um contexto norte-americano, a luta contra o racismo ambiental seria a mais robusta manifestação da busca pela justiça ambiental; todavia, o autor vincula a utilidade do termo à tradição de lutas antirracismo nos Estados Unidos. Desta feita, a partir da ótica em comento, fora do contexto de seu nascedouro, o termo racismo ambiental não seria o mais adequado. Por seu turno, o conceito de justiça ambiental seria tomado como mais abrangente e, portanto, dotado de maior funcionalidade, como Acselrad (2004) já explicitou. "No Brasil, a Rede Nacional de Justiça Ambiental declararia considerar o termo justiça ambiental um conceito aglutinador e mobilizador, por

integrar as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento" (SILVA, 2011, p. 04).

É oportuno consignar que a Rede Nacional de Justiça Ambiental reconhece também como aplicável ao contexto brasileiro a terminologia racismo ambiental, bem como mantém um grupo de trabalhos em tal âmbito. No mais, o reconhecimento do racismo ambiental, abordado como conceito autônomo e mesmo que compreendido como uma manifestação da injustiça ambiental, coloca em evidência a necessária análise dos fatores raciais nas situações de injustiça, porquanto uma abordagem predominantemente classista acabaria por encobrir e naturalizar o racismo na sociedade brasileira. Na condução do presente, optou-se por estabelecer que, ainda que o racismo e as questões possam não ser a base de análise de todas as situações em que se identifica a materialização da injustiça ambiental, haverá, com efeito, aquelas que serão incompreensíveis sem sua consideração

3 O racismo ambiental no território nacional

Em um primeiro momento, ao se debruçar sobre a temática do racismo no Brasil, é imprescindível considerar que a realidade nacional é dotada de um sucedâneo de peculiaridades. Silva (2011) vai afirmar que não é possível falar em raça ou racismo sem que seja considerado o regime de escravidão, que vigorou durante séculos no território brasileiro e a resistência negra a tal regime. Igualmente, não é possível analisar tal concepção sem abordar o processo colonial, a longa submissão à dominação de determinados grupos étnico-raciais e as especificidades do processo abolicionista, bem como a instauração de uma república que colocou à margem a população negra recém-liberta e que foi caracterizada por processos autoritários. Silva (2011), ainda, destaca que a discussão envolvendo raça, no Brasil, perpassa pelos longos anos de ditadura militar e o processo de redemocratização, construído arduamente por leio das lutas dos movimentos sociais.

Segundo Selene Herculano, em *Racismo ambiental, o que é isso?,* (s. d., p. 1), "racismo é a forma pela qual desqualificamos o outro e o anulamos como não semelhante, imputando-lhe uma raça". Tal luta faz com o dito "inferior" sofra física ou moralmente. O racismo é ainda um assunto presente em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, e ainda mais presente no Brasil. Trata-se, com efeito, de uma visão distorcida que estabelece a superioridade a partir da ultrapassada que uma "raça humana" tende a ser superior a outra. Neste aspecto, é possível, em um primeiro momento, estabelecer que as minorias étnicas, tradicionalmente, são objeto de um pensamento racista, calcada na superioridade ora aludida. A temática do racismo ambiental e os casos que vêm sendo denunciados no contexto nacional colocam em pauta a existência do racismo no país, porém, um racismo que se exterioriza de maneira bastante diversa da forma que ocorreu e ainda ocorre nos Estados Unidos. No mais, consoante Guimarães (1999), a ideia do não racialismo, que integrou a construção da moderna nacionalidade brasileira, teria sido

engenhosamente equacionada ao antirracismo, de maneira que a negação da existência de raças que implicasse a própria negação do racismo. "Todo este contexto de extrema ambiguidade em que se desenvolve o racismo brasileiro atua dificultando a ação dos movimentos, a realização de um debate alargado e a efetiva tomada de medidas por parte das políticas públicas" (SILVA, 2011, p. 6).

Em realidades nas quais a desigualdade alcança maior destaque, a exemplo do Brasil, o racismo ambiental e a busca pela universalização da temática de movimentos sustentados pela justiça ambiental tendem a ganhar maior relevo. Em tal cenário, outras finalidades estão relacionadas ao racismo ambiental, eis que ultrapassa a questão ambiental e passa, também, a espelhar os anseios da população diretamente afetada, o que revela, por vezes, a necessidade de diminuir ou, ainda, contornar um histórico caracterizado pela desigualdade e antagonismo tipicamente cultural.

Há que se reconhecer que se trata de um discurso pautado na denúncia de um quadro de robusta injustiça social, fomentado pela desigual distribuição do poder e da riqueza e pela apropriação, por parte das classes sociais mais abastadas, do território e dos recursos naturais, renegando, à margem da sociedade, grupamentos sociais mais carentes, lançando-os em bolsões de pobreza. Os aspectos econômicos apresentam-se, no cenário nacional, como a flâmula a ser observada, condicionando questões socioambientais, dotadas de maior densidade, a um patamar secundário.

> O contexto brasileiro é marcado por fatores determinantes para a compreensão das relações raciais que são estabelecidas no país, já que não se poderia falar em raça ou racismo sem se considerar o regime de escravidão vigente durante séculos e a resistência negra a este regime, o processo colonial, a longa submissão à dominação de determinados grupos étnico-raciais e as especificidades do processo abolicionista, a instauração de uma república que deixou à margem a população negra liberta e que foi marcada por processos autoritários, os longos anos de ditadura militar e o processo de redemocratização construído arduamente através das lutas dos movimentos sociais (SILVA, 2012, p. 92).

O cenário singular existente no território nacional acaba por gerar também certa desconfiança quanto à aplicabilidade e à utilidade do conceito de racismo ambiental. Mais que isso, grande parte dos movimentos negros no país encontra na utilização do termo racismo ambiental uma busca pela minimização do racismo em si, porquanto a qualificação ambiental poderia restringir, segundo tal percepção, o conteúdo mais amplo e institucional das práticas racistas da sociedade brasileira. No que toca à concepção de racismo ambiental, sobretudo no meio rural, as práticas racistas são expressas por fortes dicotomias centrais criadas pela modernidade ocidental, que coloca de lados distintos das linhas divisórias a natureza e a cultura, o tradicional e o contemporâneo e o selvagem e o civilizado. Ao lado do exposto, o racismo é edificado por meio da diferenciação, estabelecida entre aqueles que estão incluídos em uma dada sociedade e aquele que estão excluídos, materializando a distinção entre incluídos e excluídos, dentro e fora,

numa espécie de defesa contra aquilo que é diferente, contra um outro sempre encarado como inimigo.

No Brasil há um constante confronto entre grupos que representam interesses econômicos e visam empreendimentos através da ocupação, utilização e transformação destes recursos e, portanto, do ambiente, bem como populações cuja história, modo de vida e sobrevivência são indissociáveis dos seus locais de habitação. "Estes espaços são concebidos de maneira simbolicamente distinta por estes dois grupos, e o ambiente torna-se assim, um campo de disputa não somente simbólica, mas também material, vez que se estabelecem conflitos referentes à sua ocupação e destinação" (SILVA, 2011, p. 08). Ora, trata-se, aqui, de conflitos desencadeados por racismo ambiental, na proporção em que surgem quando grupos etnicamente marcados e vulnerabilizados se deparam com a chegada do estranho, fortemente marcada pela chegada de novos empreendimentos responsáveis pela ruptura de um modo de vida local.

4 Racismo ambiental: a utilidade analítica do conceito

Diante das ponderações apresentadas até o momento, o impacto social das questões ambientais e que são responsáveis por explicitar um complexo sistema de reprodução de desigualdades e de exclusão social. No território nacional, a assunção de bandeiras de luta como a justiça ambiental e o combate ao racismo ambiental comportam o repensar da organização da sociedade, tal como alimenta a emergência e fortalecimento de movimentos sociais com este enfoque, promovendo uma articulação das lutas que surgem inicialmente numa seara local e se somam a questões a nível global. No mais, é oportuno destacar que a identificação de casos de injustiça ambiental e a reflexão acerca das convergências e das diferenças existentes entre a situações representadas no território nacional apontam para uma presença extremamente forte de componentes étnico-raciais, que explicitam, dessa forma, a operacionalidade e a indispensabilidade do termo racismo ambiental no contexto brasileiro, conforme Silva (2012).

Os conceitos de justiça ambiental e de racismo ambiental refletem uma maciça preocupação no tocante a uma justa distribuição dos recursos naturais na sociedade, porém, o que os diferencia é, sobretudo, a forma de conceber as origens das injustiças ambientais. Silva (2011) vai ponderar que a concepção de justiça ambiental encontra-se bastante associada ao caso Love Canal e que foi protagonizado por um grupo de operários brancos e suas famílias devido à contaminação do solo urbano. Em tal situação, a ausência de questões raciais remete a uma análise que seria aquela predominantemente adotada quando se emprega o conceito de justiça ambiental: uma ótica de classe que trata os sujeitos que sofrem injustiças ambientais como integrantes de uma mesmo minoria. Assim, a concepção de justiça ambiental pretende-se aglutinadora, utilizando, conjuntamente, as terminologias raça, cor, origem e renda. Ora, analisando os objetivos das lutas por justiça ambiental e das lutas contra o racismo ambiental, é possível alcançar diversos pontos comuns, em especial o ideário de um tratamento justo e não discrimi-

natório quanto à partilha dos recursos e riscos naturais, quanto ao direito de se viver em ambientes urbanos e rurais saudáveis e de participar de decisões quanto à utilização dos espaços naturais. Cuida, então, questionar qual a necessidade ou utilidade do conceito de racismo ambiental se aparentemente o conceito de justiça ambiental consegue abarcar todas as lutas.

O racismo ambiental tem como ponto de gênese a revolta de moradores negros de Warren County, em 1982, contra a instalação de um depósito de rejeitos de sítios contaminados. A concepção de racismo ambiental tem seu cerne direcionado à injustiça racial e na evidência de que grupos racializados sofrem, de maneira desproporcional, os custos sociais de maneira geral. Para Pacheco (2006), a concepção de racismo ambiental aproxima e edifica parcerias entre grupos que vêm atuando de forma atomizada e até antagônica, bem como remete à questão da retomada da utopia e da necessidade de revisão das concepções de mundo desses grupos em luta. Em complementação ao exposto, Herculano (2006) aponta que o emprego da locução racismo ambiental acena para uma utilidade prática no campo jurídico, na medida em que no Brasil o racismo é tipificado como crime, havendo, portanto, uma institucionalidade já constituída e reafirmando a necessidade de unificação de lutas que compreendem questões raciais nos mais diversos domínios. Contudo, faz-se mister também refletir acerca das possíveis desvantagens quanto ao emprego do conceito.

Em um contexto de um país, que convive com o mito da democracia racial e em que a afirmação da ampla miscigenação induz à construção da ideia de inexistência do racismo, ocorreria um efeito exatamente contrário ao da unificação das lutas. Em tal cenário, há o risco de o conceito de racismo ambiental ser assimilado como uma proposta específica adotada por alguns grupos étnicos, excluindo outros grupos e promovendo a fragmentação da luta contra as injustiças ambientais. "A possibilidade de utilização do termo racismo ambiental de maneira generalizante adviria de uma interpretação que concebe o racismo como englobando todas as pessoas que de alguma forma são deixadas à margem da sociedade" (SILVA, 2011, p. 13), na constituição de uma espécie de *raça inferior*, compreendendo negros, pobres, índios, enfim, grupos étnicos e socialmente vulnerabilizados de maneira geral.

Entrementes, considera-se que a utilização do conceito em destaque para todos os tipos de injustiças ambientais desencadearia sérios riscos no que toca à dispersão de grupos que, não se identificando com o conceito, acabariam por procurar outras bandeiras de luta. Concomitantemente, é extremamente importante se atentar para o fato de que, no campo das ciências sociais, é preponderante que a análise dos casos que envolvem reproduções de injustiças no campo ambiental considere que as pessoas que sofrem tais injustiças, muitas vezes, representam grupos que possuem uma série de especificidades, cuja compreensão não ocorre de maneira satisfatória por meio de uma abordagem meramente classista, sendo, portanto, de extrema utilidade o termo racismo ambiental, em confluência com o termo justiça ambiental, para determinados casos que envolvem grupos étnicos ou populações racializadas.

5 Carta política dos grupos comunitários de mulheres e a Comunidade de Monte Alegre

Muitas são as comunidades quilombolas existentes no Brasil. Embora não exista um número oficial com o número de comunidades, estas já são mais de 3.000 comunidades, sendo mais de 1.500 certificadas pela Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2015). *Quilombo significa local de pouso ou de descanso nas línguas quimbundo e umbundo,* línguas tradicionais da região da Angola. Por séculos, o quilombo era tratado apenas como locais isolados nos quais negros fugitivos da escravatura se refugiavam. Atualmente a legislação brasileira reconhece que para ser considerada uma comunidade quilombola, esta tem que se autoidentificar como tal. Não é mais necessária a ideia de que apenas comunidades isoladas do centro urbano e formadas por negros fugitivos que seriam classificadas como quilombo, veem-se hoje quilombos próximos e até mesmo inseridos em meios urbanizados. O conceito de quilombo precisou transformar-se para dar conta da realidade atual dessas comunidades, que não são simplesmente um repositório de memória e história, mas também sujeitos concretos que precisam ser incluídos socialmente no que diz respeito a suas tradições.

> Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômica política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

O cenário de desigualdade racial verificado, principalmente, em relação às comunidades quilombolas encontra vinculação direta com a problemática de justiça ambiental e caracterizam exemplos de racismo ambiental, "pois determinam um acesso desigual à água potável e ao saneamento básico, a localização de instalações poluidoras e de alto risco em áreas habitadas por negros e uma maior exposição aos riscos de desabamentos e de contaminação por resíduos tóxicos" (SILVA, 2011, p. 5). No Estado do Espírito Santo a situação tende a ser mais complexa, porquanto das 100 comunidades quilombolas identificas, 68 reconhecidas e 38 certificadas, nenhuma foi titulada. Ao lado disso, há que se acrescentar a realidade vivenciada por centenas de comunidades quilombolas que protagonizam uma dramática luta para superar as mazelas do racismo e conseguir a regularização da posse das terras em que vivem.

Nos dias 11 e 12 de dezembro de 2014, aconteceu em São Mateus o I Encontro Estadual de Grupos Comunitários de Mulheres Quilombolas, culminando na expedição *da Carta Política do Encontro de Mulheres Quilombolas*[2] . Neste encontro, foram abordados

2 CARTA Política do I Encontro Estadual de Grupos Comunitários de Mulheres Quilombolas. Disponível em:

o preconceito e as dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas, sobretudo, com a mulher quilombola. Dentro das denúncias feitas por elas, foi destacado o racismo ambiental sofrido pelas comunidades. Vítimas do avanço da monocultura do agronegócio de eucalipto ou cana, e das mineradoras e petroleiras. Diante destas dificuldades, viu-se a necessidade de publicar uma carta política, em que foram retratadas todas as dificuldades da mulher quilombola no estado do Espírito Santo. Juntamente com o retrato das dificuldades, foram publicadas também as exigências da comunidade. Entre as quais estão inseridas: a demarcação e titulação dos territórios quilombolas; construção de postos de saúde nas comunidades; construção de escolas quilombolas abrangendo da educação infantil ao ensino médio; entre outros direitos. Igualmente, o encontro trouxe ao lume o debate sobre o racismo ambiental, explicitando que

> [...] a força do grande capital ameaça cada vez mais nossa permanência em nossas terras e assim como outros territórios tradicionais somos tidos como as últimas fronteiras para a expansão destes grandes projetos como o agronegócio dos monocultivos de eucalipto, cana, mineradoras e petroleiras (DEALDINA; MELCA, 2015, s. p.).

Localizada aproximadamente a 37 quilômetros do centro de Cachoeiro de Itapemirim-ES, a comunidade Quilombola de Monte Alegre formada por descendentes de escravos, supostamente originários da Angola e escravizados nas fazendas que havia naquela localidade durante o século XIX. Ainda naquele século, com a abolição da escravidão, algumas famílias adquiriram terras na localidade de Monte Alegre. É observável na região, em que a comunidade se encontra inserida, o desenvolvimento da monocultura de eucalipto, o que gera sérias privações para as populações locais relativamente às possibilidades de novas oportunidades de ocupação produtiva. Assim, a população economicamente ativa encontra-se sem ocupação; faltam serviços sociais básicos na região; e a oferta e o valor dos serviços e produtos não são acompanhados pelo aumento da renda da população. Ao lado disso, o desenvolvimento desigual da economia na região favorece problemas ambientais e culturais que afetam diretamente a Comunidade de Monte Alegre, que convive com a crescente degradação do ambiente em que buscam meios de sobrevivência (COMUNIDADE, s.d.). Trata-se de um modelo concentrador de terras e da economia, caracterizado pelo desenvolvimento da monocultura - predominantemente de eucalipto - gerando o esgotamento do solo.

> A comunidade enfrenta dificuldades de toda ordem: não existe saneamento básico; a água é captada em poços artesianos e os esgotos despejados em fossas; não há telefonia; o acesso é prejudicado devido às condições precárias das estradas; há apenas uma escola de ensino fundamental; a coleta de lixo é semanal e são raros os pro-

<http://fase.org.br/wp-content/uploads/2014/12/carta-pol%C3%ADtica-Encontro-das-Mulheres-21.pdf >. Acesso em: 31 out. 2016.

> gramas ou ações públicas voltadas à geração de emprego e renda (CORREA; COSTA; BALBINO, 2007, p. 46).

Atualmente, na localidade, as famílias utilizam de atrativos culturais para conseguir a sobrevivência da comunidade, bem como manter vivas as tradições caracterizadoras da população tradicional. Entretanto, é forçoso o reconhecimento que "grandes empreendimentos poluidores colocam em risco os territórios das comunidades quilombolas, o que provoca o racismo ambiental, ou seja, injustiças sociais e ambientais que recaem sobre grupos étnicos historicamente vulnerabilizados" (DEALDINA; MELCA, 2015, s. p.). Como forma de combater o êxodo rural, desde 2004, o grupo Bicho do Mato, organizado por famílias da localidade, promove estas atrações culturais, sendo elas apresentação de capoeira, dança afro, peças teatrais e aquele que seria, por muitos, considerado como o pilar da cultura quilombola, a história oral. Com essas manifestações, a comunidade busca o sustento da cultura e das famílias ali presentes, bem como resiste ao fortalecimento da monocultura de eucalipto e os efeitos da degradação ambiental que é submetida.

6 Comentário final

À luz do exposto, as lutas por justiça ambiental e contra o racismo ambiental não podem ocorrer de maneira divorciada, ; é a união que lhes confere potencialidade na identificação e combate de injustiça. Entretanto, as lutas envolvendo as questões ambientais e a sociedade, no Brasil, ultrapassam as discussões acerca de tais conceitos, passando, também, a refletir sobre a forma que se dá a elaboração das políticas e das tomadas de decisão em matéria ambiental. Ao lado disso, as decisões ambientais, por vezes, representam as relações e os acordos de poder das camadas sociais mais influentes economicamente e de suas instituições, assegurando privilégios àquelas, ao passo que os grupos étnico-raciais socialmente vulnerabilizados são forçados a suportar a degradação socioambiental em prol do discurso desenvolvimentista.

Nesta linha, ainda, de exposição, denota-se que tanto a ação quanto a inação dos governos levam a uma institucionalização do racismo ambiental que precisa ser repensada e combatida para se erigir um estado de justiça. Ao se analisar os conflitos envolvendo o racismo ambiental, são observáveis que as comunidades quilombolas, a exemplo de minorias historicamente vulnerabilizadas e ausentes nas arenas responsáveis pela tomada de decisões, sofrem diretamente com os impactos advindos dos empreendimentos econômicos e com a omissão do Estado. Ao lado disso, não se pode esquecer que, comumente, as tradições e aspectos peculiares das comunidades não são reconhecidos pelo poder público, pelas empresas e pelas organizações, desdobrando-se em projeto que são construídos para as comunidades quilombolas sem que haja a respectiva presença. A realidade vivenciada pela Comunidade Quilombola de Monte Alegre, apresenta-se como característico caso de racismo ambiental, sofrendo os avanços típicos dos empreendimentos, tais como agronegócio, mineradoras e petroleiras, que encaram os

territórios das comunidades quilombolas, de maneira geral, como as últimas fronteiras a serem exploradas.

Referências

ACSELRAD, Henry (Org.) *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALIER, Joan Martínez. *O Ecologismo dos pobres:* conflitos ambientais e linguagens de valorização. Maurício Waldman (trad.). São Paulo: Editora Contexto, 2007.

BRASIL. *Ministério da Cultura* - Palmares Fundação Cultural. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/1-crqs-certificadas-ate-10-06-2013.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

BULLARD, R. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: ACSELRAD, Henry; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (Orgs.). J*ustiça Ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

CARTA *Política do I Encontro Estadual de Grupos Comunitários de Mulheres Quilombolas*. Disponível em: < http://fase.org.br/wp-content/uploads/2014/12/carta-pol%C3%ADtica-Encontro-das-Mulheres-21.pdf >. Acesso em 31 out. 2016.

COMUNIDADE *Quilombola de Monte Alegre.* Disponível em: <http://comunidadequilomboladem ontealegre-es.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2015.

CORREA, Wellington; COSTA, Marco Aurélio Borges; BALBINO, Marcos. P*rograma transdisciplinar para o desenvolvimento sustentável da comunidade quilombola de Monte Alegre*. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo. v. 1, n. 2, p. 4-53, dez. 2007. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/23705>. Acesso em: 28 set. 2015.

DEALDINA, Selma; MELCA, Fabíola. *Mulheres quilombolas do Espírito Santo denunciam sofrer racismo ambiental.* Disponível em: <http://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/mulheres-quilombolas-do-es-denunciam-sofrer-racismo-ambiental/>. Acesso em: 28 set. 2015.

HERCULANO, Selene. *Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental*. ANAIS..., Fortaleza, 20 a 22 nov. 2006. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/seleneherculano/publicacoes/la-comoca.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. R*acismo ambiental, o que é isso?* Disponível em: <http://www.professores.uff.br/seleneherculano/images/Racismo_3_ambiental.pdf >. Acesso em: 28 set. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo.* Petrópolis: Vozes, 1980.

PACHECO, Tânia. *Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor.* I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental. ANAIS..., Fortaleza, 20 a 22 nov. 2006.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. *Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SILVA, Lays Helena Paes e. Ambiente e Justiça: racismo ambiental no contexto brasileiro. In: *XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais*. ANAIS..., 07-10 ago. 2011, p. 01-16. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306222361_ARQUIVO_racismoambientalsalvador.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. *Ambiente e Justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro*. E-cadernos, n. 17, 2012, p. 85-111. Disponível em: <http://eces.revues.org/1123>. Acesso em: 28 set. 2015.

Recebido em: 08 de julho de 2016
Aprovado em: 30 de outubro de 2016

Hospitais de custódia, tratamento psiquiátrico e violação dos direitos humanos

- Hospitales de custodia, tratamiento psiquiátrico y la violación de los derechos humanos

- Custody hospitals, psychiatric treatment and violation of human rights

Kalline Flávia Silva de Lira[1]

Resumo: A história da saúde mental é perpassada por crenças que acabaram levando a pessoa com transtorno mental à exclusão e ao isolamento em instituições psiquiátricas, que durante muito tempo foram ditas como único espaço de tratamento. Nesses locais prevaleciam os maus-tratos, o desrespeito e a violência. Algumas experiências exitosas pelo mundo, como na Itália, trouxe a possibilidade do tratamento extramuros. A desinstitucionalização dos doentes mentais começou a ser realizada quando se percebeu que um tratamento em serviços abertos de base territorial e comunitária era possível. No Brasil, foi a Lei nº 10.216/2001 que propôs a progressiva extinção dos manicômios e teve como principal avanço expressar os direitos das pessoas com transtornos mentais. Os leitos psiquiátricos foram gradativamente diminuindo, ao passo que o número de CAPS crescia. No que concerne ao louco infrator, os avanços ainda são pequenos. Apesar de serem considerados inocentes, de forma geral são presos nos manicômios judiciários. Baseando-se na legislação brasileira, entendemos que essa internação viola os direitos humanos do louco infrator, visto que a internação segrega e geralmente não é recurso terapêutico. Não obstante os avanços trazidos pela Reforma Psiquiátrica são fundamen-

1 Psicóloga, mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco.

tais e devem continuar a mobilizar a sociedade em busca extinção dos manicômios e da afirmação dos direitos das pessoas com transtorno mental.

Palavras-chave: Saúde mental. Louco infrator. Direitos humanos.

Resumen: La historia de la salud mental está impregnada de las creencias que terminaron por llevar a la persona con trastorno mental a exclusión y el aislamiento en instituciones psiquiátricas, que durante mucho tiempo se ha dicho que el solo espacio del tratamiento. En estos lugares, sucedion abuso frecuente, falta de respeto y la violencia. Algunas experiencias exitosas en todo el mundo, como en Italia, trajo la posibilidad de tratamiento extramural. La desinstitucionalización de los enfermos mentales comenzó a realizarse cuando se dieron cuenta de que un tratamiento en servicios a la comunidad con una base territorial y cerrados era posible. En Brasil, fue la Ley nº 10.216 / 2001 que propuso la eliminación gradual de los asilos y su principal avance expresar los derechos de las personas con trastornos mentales. Camas psiquiátricas estaban disminuyendo gradualmente, mientras que el número de CAPS creció. En lo que respecta al delincuente loco, los avances son aún pequeños. A pesar de ser declarado inocente, en general, se encuentran atrapados en los hospitales psiquiátricos forenses. Con base en la ley brasileña, creemos que esta admisión viola los derechos humanos del loco, ya que las segregaciones de hospitales y en general no es un recurso terapéutico. A pesar de los avances proporcionados por la Reforma Psiquiátrica es esencial y debe continuar movilizar a la sociedad en busca extinción de los asilos y la afirmación de los derechos de las personas con trastorno mental.

Palabras clave: Salud mental. Loco infractor. Derechos humanos.

Abstract: The history of mental health is pervaded by beliefs that ultimately led to mental patients to exclusion and isolation in mental institutions, which have long been told as a single treatment space. These places were prevalent mistreatment, disrespect and violence. Some successful experiences around the world, as in Italy, brought the possibility of treatment extramural. The deinstitutionalization of the mentally ill began to be realized when it was realized that an open treatment services and community-based land was possible. In Brazil, was the Law 10.216/2001 who proposed the phasing out of mental institutions and was mainly express advance the rights of people with mental disorders. The psychiatric beds were gradually decreasing, while the number of CAPS grew. Regarding the offender madman, advances are still small. Despite being acquitted in general are stuck in forensic psychiatric hospitals. Relying on Brazilian law, we believe that this admission violates human rights violator crazy, since the segregating hospitalization and usually is not a therapeutic resource. Despite the advances brought by the Psychiatric Reform are fundamental and should to continue mobilize society in search extinction of asylums and the affirmation of the rights of people with mental disorder.

Keywords: Mental health. Crazy offender. Human rights.

Introdução

A história da saúde mental é marcada pela ótica asilar, com os pilares da hospitalização e medicalização, tendo como fundamento principal a negação do ser humano como sujeito.

Durante muito tempo o hospital psiquiátrico foi visto como o único espaço de tratamento das pessoas com transtorno mental. O modelo de internação reforçava a necessidade da exclusão do convívio social e do isolamento. Por isso, a violência entre os pacientes e a equipe de trabalho era uma prática quase cotidiana, talvez entendida como forma de tratamento.

Diante de inúmeras denúncias de maus-tratos, exclusão e violação dos direitos humanos por todo o mundo, discussões sobre como mudar a forma de tratar a pessoa com transtorno mental se intensificaram. Novas experiências, como a psiquiatria territorial e a desinstitucionalização, partiam do pressuposto de que o problema não era a doença em si, mas as relações que se estabelecia com ela (AMARANTE, 1996).

A Reforma Psiquiátrica no Brasil teve início com a Reforma Sanitária. Esses movimentos buscavam a superação do modelo hospitalocêntrico, através de um novo modelo assistencial que garantisse os direitos dos cidadãos (BRASIL, 2005).

A Reforma Brasileira teve como princípios o movimento da Psiquiatria Democrática, de Franco Basaglia, que proporcionou mudanças significativas nas políticas de saúde mental na Itália. Basaglia abriu as portas do manicômio, rompendo então com o modelo de psiquiatria vigente e mostrando que era possível tratar sem exclusão (AMARANTE, 2009).

Para concretizar essa nova perspectiva, no Brasil, houve a promulgação da Lei 10.216, de 06 de abril de 2001. Esta lei foi um marco na saúde mental brasileira e estabeleceu a substituição dos hospitais psiquiátricos por outras modalidades e práticas assistenciais (BRASIL, 2001). A partir disso, a política nacional de saúde mental preconiza os cuidados em serviços abertos e de base comunitária, ou seja, garante a circulação das pessoas com transtorno mental nos serviços e na sociedade, oferecendo cuidados baseados nos recursos que a própria comunidade dispõe.

Após 15 anos da promulgação da Lei 10.216, os desafios de tratar as pessoas com transtorno mental na comunidade ainda são inúmeros; no que tange às pessoas com transtorno que cometeram algum ato infracional, são exponencialmente maiores. Isto se deve principalmente porque são vistos não como pessoas que precisam de tratamento terapêutico, mas simplesmente como criminosos.

Apesar da já referida Lei, no Brasil, e principalmente em Pernambuco, as pessoas com transtorno mental que cometem crimes, os chamados loucos infratores, são "tratados" em manicômios judiciários – atualmente chamados de Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP). Na realidade, o que menos se percebe nesses locais é tratamento; o que existe é o cumprimento de uma penalidade, mesmo que eles tenham sido absolvidos pela justiça.

Assim, este artigo se propõe a analisar a proposta de internação do louco infrator em hospitais de custódia, buscando entender se esse direcionamento é um parâmetro de justiça ou uma violação aos direitos humanos. Para isso, nos basearemos nas principais leis brasileiras sobre saúde mental, nos códigos civil e penal, além dos princípios universais dos direitos humanos.

Breve histórico da saúde mental

A história da saúde mental é perpassada por crenças, conceitos e atitudes que acabaram levando a pessoa com transtorno mental à exclusão e ao isolamento em instituições psiquiátricas. Apesar de ter como pressuposto a proteção da sociedade, nesses locais prevaleciam os maus-tratos, o desrespeito, a violência física, a negação do sujeito e de sua subjetividade (BASAGLIA, 1991).

Durante muito tempo, as pessoas consideradas loucas eram expulsas das cidades e colocadas em lugares distantes. Foucault (1997), ao analisar essa forma de tratamento da loucura, diz que era mais do que uma utilidade social, pois também visava à segurança dos cidadãos, evitando que os loucos vagassem na cidade.

Somente a partir da metade do século XVII começou a acontecer o internamento dos chamados "loucos". Para Foucault (1997), a internação é a estrutura mais visível da experiência clássica da loucura, pois ela mesma acabou provocando a ideia de libertação dos loucos.

É importante frisar que, no século XVII, o enclausuramento não tinha nenhuma ideia ou liderança médica, mas assistencial, uma estrutura "semijurídica". Outro ponto de destaque era que ficava internado no mesmo lugar, o enfermo, a prostituta, o libertino, o insano. Apenas no final do século XVIII e principalmente a partir do século XIX, que se separaram os criminosos e os loucos.

Ao longo do século XVIII, aparece o diálogo entre o médico e o doente, passando o primeiro a ser elemento do mundo da insanidade mental. No entanto, essa aproximação não trouxe uma libertação da loucura, mesmo com a atenção médica, e acabou por uni-la ainda mais ao internamento. No final do século XVIII, essa forma de tratamento, começa a ser questionada (FOUCAULT, 1997).

Foi o psiquiatra Philippe Pinel que iniciou a busca pela humanização do tratamento das pessoas com transtorno mental, que até então eram mantidos como animais enjaulados. Pinel propôs a abertura das grades e das correntes, mas ainda defendia que os loucos permanecessem no asilo. Ele acreditava que para conhecer a loucura, era preciso observar, descrever e classificar, e que assim seria possível distinguir o que era normal do que era patológico (AMARANTE, 1996; FOUCAULT, 1997).

As grandes transformações na área de psiquiatria aconteceram na década de 1960, quando começaram alguns movimentos contrários às ideias de Pinel. Amarante (1994) pontua que se começou a entender a internação como uma etapa do tratamento, e que o principal objetivo seria o retorno à sociedade.

Um dos principais críticos dessa forma de "cura", caracterizada pelo asilamento e pela violência institucionalizada, foi Franco Basaglia. Para ele, não bastava humanizar ou transformar o manicômio; era necessário questionar os fundamentos da necessidade de se ter este lugar como tratamento (BASAGLIA, 1982). Dessa forma, questionou-se o paradigma psiquiátrico, centrado no saber médico, que reduziu o fenômeno da loucura à doença mental.

O modelo hospitalocêntrico, baseado no saber médico psiquiátrico que supervalorizava a medicalização, reduzia os pacientes aos determinantes biológicos, e não dava conta das questões psicossociais. A reforma psiquiátrica iniciada na Itália por Basaglia, trouxe a mudança do conceito de "doença mental", que foi desconstruído para dar lugar a uma nova forma de perceber a loucura enquanto "existência-sofrimento" do sujeito (AMARANTE, 1996).

O movimento italiano, chamado de Psiquiatria Democrática, permitiu um novo modo de tratar e cuidar das pessoas com transtorno mental, e principalmente, mostrou que uma sociedade sem manicômios era possível, já que estes lugares eram espaços de isolamento e perda da autonomia do sujeito (BASAGLIA, 2005).

Para Basaglia (2005), as pessoas com transtorno mental que eram internadas em hospitais psiquiátricos, entravam num vazio emocional. A imagem desse homem institucionalizado era de um homem petrificado, imóvel, sem objetivo e sem futuro. O autor foi um crítico ferrenho das condições subumanas de exclusão, violência e abusos cometidos contra os pacientes de hospitais psiquiátricos.

A Lei 180, de 1978, promulgada na Itália, conhecida como "Lei Basaglia", foi o grande marco para o início da superação do modelo manicomial até então vigente. Dentre outros elementos, a referida lei preconiza a liberdade das pessoas com transtorno mental, controla o regime de internação hospitalar e proíbe a criação de outros hospitais psiquiátricos (AMARANTE, 1996).

Baseando-se na experiência exitosa da Itália, o Brasil, ao final dos anos 1970, passa a pensar em iniciativas pela reforma psiquiátrica nacional. Este movimento foi o propulsor no país da luta por melhores condições de tratamento da pessoa com transtorno mental, e buscava a mudança do modelo assistencial centrado no hospital psiquiátrico, além de preconizar os direitos dos pacientes psiquiátricos (BRASIL, 2005).

A saúde mental no Brasil

Impulsionado pela grande mudança realizada por Franco Basaglia na Itália, o Brasil iniciou uma mobilização social, inclusive em torno da luta pela redemocratização do país, realizada pelo Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), que posteriormente foi chamada de luta antimanicomial, e teve início no final da década de 1970.

O MTSM se inspirou na desinstitucionalização psiquiátrica realizada na Itália, e teve como objetivo a transformação da relação da sociedade com a loucura, além de buscar melhorar as condições de trabalhos dos profissionais, transformar a assistência

em saúde mental e criar uma rede de serviços extra-hospitalares em substituição aos manicômios. Para isso, era sine qua non a desconstrução dos saberes e práticas centradas no modelo biomédico, passando, assim, a buscar os direitos de cidadania de todos os atores envolvidos, sejam usuários, familiares, trabalhadores e população em geral (AMARANTE, 1994; 1996).

Foi o Movimento de Reforma Psiquiátrica que começou a denunciar a violência nos manicômios, a mercantilização da loucura, e construiu coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico. Apenas na década de 1980 surgem as primeiras transformações, com a criação de serviços de saúde voltados para a atenção diária das pessoas com transtornos mentais severos e persistentes (AMARANTE, 1996; BRASIL, 2004, 2005). A Reforma Psiquiátrica no Brasil é, portanto, um:

> processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, e nos territórios do imaginário social e da opinião pública (BRASIL, 2005, p. 6).

A Reforma Psiquiátrica trouxe para o panorama brasileiro uma nova forma de cidadania da pessoa com transtorno mental, pensando o respeito ao ser humano e às suas diferenças, retirando do foco a atenção hospitalar psiquiátrica institucional, valorizando os serviços no território. Esse processo se preocupa não apenas com as mudanças físicas e estruturais dos espaços, mas primordialmente com as transformações de condutas e do cuidado (REIS, 2010).

A desinstitucionalização brasileira, iniciada na década de 1980, representa um processo de luta por mudanças no modelo assistencial, e caracteriza-se como um empenho constante na tentativa de desconstruir práticas institucionalizadoras, além de construir na pluralidade das relações que permeiam a pessoa com transtorno mental e seus familiares uma experiência mais benéfica possível (REIS, 2010). A desinstitucionalização foi

> identificada por uma ruptura ocorrida no processo de reforma psiquiátrica brasileira, que deixa de ser restrito ao campo assistencial, para alcançar uma dimensão mais global e complexa, isto é, para tornar-se um processo que ocorre há um só tempo e articuladamente, nos campos técnico-assistencial, político-jurídico, teórico-conceitual e sociocultural (AMARANTE, 1995, p. 75-76).

É preciso deixar claro que a desinstitucionalização não é o mesmo que desospitalização, ou seja, a saída do paciente dos muros do hospital. A desinstitucionalização propõe novos modelos de assistência, com a necessidade de romper a ideia de que a doença precisa de cura, e que esta seria através do isolamento e da medicalização. Também preconiza o envolvimento e mobilização das pessoas com transtornos mentais enquanto atores sociais e protagonistas de suas histórias (AMARANTE, 1996).

A partir desses pressupostos, inicia-se uma nova forma de tratar as pessoas com transtorno mental, através do acolhimento no ambiente familiar e na comunidade, e não mais em manicômios. A desinstitucionalização tem sido um dos eixos da reforma psiquiátrica, embasando as práticas de saúde mental. Dessa forma, o movimento da reforma psiquiátrica e a desinstitucionalização, proporcionaram as reformulações do modelo assistencial da saúde mental, e, a partir da década de 1980, várias conquistas puderam ser visualizadas nos campos político, jurídico e técnico-assistencial.

A nova política de saúde mental no Brasil

Num contexto de discussão sobre o papel do Estado na saúde, de redemocratização e de desenvolvimento dos ideais da reforma sanitária, a Constituição Federal brasileira, de 1988, instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS) com seus princípios de universalização, integralidade, equidade, descentralização e participação popular. Seu processo de implementação começou com as Leis 8080/1990 e 8142/1990.

A Constituição Federal, no artigo 196 diz que: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação" (BRASIL, 2012, p. 116).

Nesse contexto, emergem em torno da atenção à saúde mental as conquistas da Reforma Psiquiátrica, fortalecidas pelos avanços da reforma sanitária. No ano de 1987, surge na cidade de São Paulo, o primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), com a proposta de resgatar a cidadania do doente mental e demonstrar a possibilidade de organização de uma rede substitutiva ao hospital psiquiátrico. Em 1989 tem início um processo de intervenção em um hospital psiquiátrico, na cidade de Santos (SP), local de maus-tratos e mortes de pacientes (BRASIL, 2005).

Ainda em 1989, o deputado Paulo Delgado dá entrada no Congresso Nacional o projeto de Lei que propõe a regulamentação dos direitos das pessoas com transtornos mentais e a extinção progressiva dos manicômios no país (BRASIL, 2005). Entretanto, apenas em 2001 houve a promulgação da Lei de Reforma Psiquiátrica, de nº 10.216, que redireciona a assistência em saúde mental e privilegia o tratamento em serviços de base comunitária. A referida lei dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com transtorno mental, porém não institui mecanismos claros para a progressiva extinção dos manicômios (BRASIL, 2001).

A atual Política de Saúde Mental no Brasil, orientada pelos princípios do Movimento da Reforma Psiquiátrica, propõe a substituição progressiva de um modelo centrado na assistência hospitalar e na lógica tutelar por uma rede de cuidados centrada no usuário. Desta forma, o Governo busca articular as diversas modalidades de assistência, de forma a integrar os serviços de saúde, com o principal objetivo de promover estratégias de reabilitação psicossocial, que se revela o grande desafio no panorama atual. Isso implica na

contínua construção de estratégias para tecer uma rede de cuidados que busque acolher às necessidades de saúde da população.

Muitas experiências municipais aconteceram ainda na década de 1980, dando início a desinstitucionalização de pacientes em manicômios, e criando os serviços de atenção psicossocial, com o intuito de realizar a reinserção dos usuários em seus territórios (BRASIL, 2013).

Na década de 1990 se deu a aprovação de diversas leis estaduais, em consonância ao progresso político de mobilização social, culminada na Constituição Federal de 1988. Em Pernambuco, a lei que dispõe sobre a substituição progressiva dos hospitais psiquiátricos é a Lei 11.064, de 16 de maio de 1994 (ALEPE, 1994).

No âmbito nacional tem-se a já referida anteriormente, Lei 10.216/2001, que afirma os direitos das pessoas com transtorno mental e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. A principal diretriz da lei é assegurar o acesso ao cuidado com qualidade, através da mudança do modelo de atenção hospitalocêntrico para o comunitário.

Os serviços de saúde mental existentes na maioria das cidades brasileiras têm se dedicado à desinstitucionalização dos pacientes asilados, e também ao tratamento de casos graves. Os hospitais psiquiátricos vão sendo progressivamente substituídos por uma rede de atenção em saúde mental constituída por CAPS, ambulatórios de saúde mental, residências terapêuticas, centros de convivência e cultura, emergências psiquiátricas em hospitais gerais e atendimento nas Estratégias de Saúde da Família (ESF), enfatizando o trabalho direcionado às famílias e à comunidade (BRASIL, 2005).

Os CAPS, dentro da atual política de saúde mental, são considerados dispositivos estratégicos para organização da rede de atenção, com a finalidade primordial de incluir as pessoas com transtorno mental, além de conhecer o território para potencializar os cuidados e a reabilitação psicossocial (BRASIL, 2002).

Em 2010, já existiam no Brasil mais de 1600 CAPS. Isto equivalia a 66% de cobertura nacional (BRASIL, 2011a). Segundo a Gerência de Saúde Mental (GASAM), em 2013, Pernambuco contava com 88 CAPS, 54 Residências Terapêuticas e 32 leitos de enfermaria psiquiátrica em hospital geral[2] . Apesar do significativo aumento da oferta dos serviços abertos, Pernambuco ainda apresenta a 2ª maior concentração de leitos psiquiátricos em hospitais psiquiátricos do país, perdendo apenas para o Rio de Janeiro. Estes leitos ultrapassariam os 2.700 (BRASIL, 2010).

Em 2011, a Portaria nº 3.088, instituiu a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que tem como um dos objetivos gerais, promover o acesso das pessoas com transtornos mentais aos pontos de atenção em saúde. A Portaria define os componentes da RAPS, incluindo a atenção básica, atenção psicossocial, atenção de urgência e emergência, dentro outros (BRASIL, 2011b).

2 Cf. PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. Saúde Mental. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/programa/secretaria-executiva-de-atencao-saude/saude-mental>. Acesso em: 24 ago. 2016.

Diante do exposto, fica claro que o movimento de luta antimanicomial no Brasil buscou transformar as práticas e concepções sobre a relação entre a sociedade e loucura. Como resultado, conseguiu mudanças no que se refere ao modo de cuidar do chamado louco e, sobretudo, na garantia de seus direitos e de sua reinserção social. Isto diz respeito ao tratamento que não é baseado em internações, sendo aquele realizado na sociedade, na comunidade, organizado de forma territorial, utilizando os espaços de convívio social dos usuários, como por exemplo, a família, a escola, a igreja. Infelizmente, nem sempre esses direitos das pessoas com transtornos mentais são respeitados.

Saúde mental e a interface com a justiça

Após realizar uma pequena análise histórica sobre a Política de Saúde Mental no Brasil, faz-se necessária uma breve incursão sobre o tratamento legal da "loucura" no Brasil.

Foi o Código Criminal do Império, de 1830, que primeiro falou sobre doença mental, ao predizer em seu artigo 10, § 2º, que não seriam julgados criminosos os "loucos de todo o gênero, salvo se tiverem lúcidos intervalos e neles cometerem o crime". Já o artigo 12, coloca que "os loucos que tiverem cometido crimes serão recolhidos às casas para eles destinadas, ou entregues às suas famílias, como ao juiz parecer mais conveniente" (BRASIL, 1830).

As instituições destinadas a doentes mentais começaram a ser construídas no Brasil na segunda metade do século XIX, sendo a primeira o Hospício Pedro II, no Rio de Janeiro, que esteve em funcionamento de 1841 a 1852. Posteriormente foram criados asilos em outras províncias, que pareciam cadeias e não lugares para tratar de doentes (DINIZ, 2013).

Após a Proclamação da República, o Código Penal de 1890 segue a mesma lógica do código anterior, e em seu artigo 27, § 3º, prevê que não serão considerados criminosos: "Os que, por imbecilidade nativa, ou enfraquecimento senil, forem absolutamente incapazes de imputação". No artigo 29 dispunha que: "Os indivíduos isentos de culpabilidade em resultado de afecção mental serão entregues às suas famílias, ou recolhidos a hospitais de alienados, se o seu estado mental assim exigir para a segurança do público" (BRASIL, 1890). A internação passa a estar vinculada à periculosidade do doente.

O Decreto nº 1.132, de 1903, que reorganiza a assistência aos "alienados", traz um pequeno avanço no seu artigo 2º, ao prever a necessidade de laudo médico para realizar a internação. Em seu artigo 3º, prevê a possibilidade de tratamento em domicílio (BRASIL, 1903).

Já o Código Civil de 1916, promulgado na vigência do Decreto 1.132, em seu artigo 457, predizia que: "Os loucos, sempre que parecer inconveniente conservá-los em casa, ou o exigir o seu tratamento, serão também recolhidos em estabelecimento adequado" (BRASIL, 1916). Ou seja, a internação em estabelecimento asilar, portanto, continuava a ser a regra.

O Código Penal de 1940 trouxe a novidade das medidas de segurança no campo penal. Segundo o artigo 91, os agentes irresponsáveis, inteiramente incapazes de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento, deveriam ser internados em manicômios judiciários, pelo prazo mínimo de um a seis anos, dependendo da pena mínima prevista para o crime, podendo a internação ser substituída pela liberdade vigiada (BRASIL, 1940).

Provavelmente o mais famoso manicômio judiciário do Brasil é o Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Professor André Teixeira Lima, localizado no município de Franco da Rocha, na região metropolitana de São Paulo. Seu antigo nome era Manicômio Judiciário de Franco da Rocha, e foi inaugurado em 1933. Na década de 1950, foi considerado um dos mais importantes hospitais-presídios da América Latina (TAVOLARO, 2004). No entanto, histórias de fome, sujeira, doença e violência marcaram profundamente o hospital, que carregava o estigma de que só se saía de lá morto.

> Abriga enfermos que cometeram delitos e estão sob custódia da Justiça como inimputáveis – não podem ser responsabilizados nem condenados porque não têm condições psíquicas de compreender seus atos transgressores. São brasileiros de diversas origens, vítimas da mais perversa forma de exclusão social. A associação da loucura com o crime é cruel (TAVOLARO, 2004, p. 17).

A Lei nº 7.209, de 1984, alterou alguns dispositivos do Código Penal de 1940, entre eles o regime das medidas de segurança, estabelecendo como regra, a internação em hospital de custódia e tratamento, mas abriu a possibilidade de sujeição do agente apenas a tratamento ambulatorial para os fatos previstos como crimes sujeitos a detenção, e não a reclusão, explícitos nos artigos 96 e 97 (BRASIL, 1984). A referida lei estabeleceu como direito do internado o seu recolhimento a estabelecimento dotado de características hospitalares e a sua submissão a tratamento.

A mudança nominal de Manicômio Judiciário, para Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) não se refletiram nas mudanças de tratamento dadas aos pacientes. Sim, pacientes. Afinal, os internos em um HCTP não são presos, como a maioria das pessoas pensa. Eles são pacientes, e estão, portanto, em tratamento. Ao menos na teoria.

Em Pernambuco, o HCTP é localizado na Ilha de Itamaracá, município localizado na região metropolitana do Recife, criado há mais de 30 anos. Poucas informações são obtidas sobre o Hospital, disponibilizadas pelas Secretarias do Estado. A Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES), vinculada atualmente à Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos (SJDH/PE), apresenta o mapa de localização junto com as outras unidades prisionais[3] , além de algumas notícias sobre o hospital (PERNAMBUCO, 2016). Na página da Secretaria Estadual de Saúde, na área de Saúde Mental, não há nenhuma

3 Ressaltamos que conforme a Lei 10.216/2001, os HCTP não são unidades prisionais, mas de tratamento de saúde. No entanto, no site da SERES, o HCTP de Itamaracá é listado como unidade prisional.

menção ao HCTP. Mais uma vez, mesmo na área da saúde, a interlocução com o HCTP é pontuada na saúde da população carcerária[4] .

Visita realizada pelo Ministério Público de Pernambuco, realizada em 2010, verificou que o Hospital abrigava 416, quando sua capacidade é de 381 pacientes. Segundo a gerente da unidade, um dos maiores problemas do HCTP era o excesso de pacientes provisórios, já que dos 416 na época, apenas 142 cumpriam medida de segurança. Os demais internos estavam com situação indefinida (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, s/d).

No Censo realizado em 2011 (DINIZ, 2013), havia 433 pacientes no HCTP de Pernambuco, sendo que 47% estavam cumprindo medida de segurança, ou seja, 203 pessoas. Desses 203 indivíduos, 185 estavam em medida de segurança de internação, e seis estavam na reinternação[5] . Interessante que quatro indivíduos cumpriam medida de segurança de tratamento ambulatorial, e mesmo assim estavam no HCTP, situação considerada atípica.

Considerando a Política de Saúde Mental do Brasil e suas normativas, os HCTP devem ser substituídos por outros dispositivos, e assim, os atendimentos aos pacientes judiciários deverão ser prestados em meio aberto, como nos ambulatórios ou nos CAPS.

Porém, o que ainda prevalece são as "prisões perpétuas" nos HCTP. Isto porque homens e mulheres são mandados para tratamentos dos seus transtornos mentais até que acabe sua periculosidade. Já que a maioria dos casos é de transtorno crônico, não há fim da doença, e nem da periculosidade. Assim, os pacientes acabam permanecendo nas instituições por longos anos, de fato internados, e nem sempre recebendo tratamento terapêutico adequado.

Como já referido anteriormente, há um senso comum que a pessoa com transtorno mental que cometeu algum crime (o chamado louco infrator) deve cumprir a sua condenação, de preferência longe da sociedade, passando toda a vida num manicômio judiciário. Este pensamento, no entanto, é equivocado.

O louco infrator não é um condenado da justiça, como as pessoas que cumprem penas nas penitenciárias. Na realidade, a sentença proferida pelo juiz foi de absolvição. Ou seja, a pessoa que cometeu o crime é considerada inocente por causa da sua incapacidade de compreender a gravidade ou ilegalidade do ato que cometeu.

Na antiga lógica asilar, a internação em manicômios era a regra. E assim, uma pessoa julgada inocente, terminava por perder sua liberdade – era, pois, prisão perpétua para uma pessoa declarada inocente.

Com o advento da Lei 10.216/2001 (BRASIL, 2001), que afirma os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, a prática de internação em intuições

4 PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. Coordenação de Saúde da População Carcerária. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/programa/secretaria-executiva-de-atencao-saude/coordenacao-de-saude-da-populacao-carceraria>. Acesso em: 24 ago. 2016

5 Após ser declarada a cessação de periculosidade, o indivíduo recebe o benefício da desinternação condicional pelo prazo de um ano, com uma série de condicionantes que regula as atividades e comportamentos nesse período. O descumprimento dessa regulação pode resultar na reinternação.

com características asilares foi proibida. Dessa forma, juridicamente, não há mais respaldo para as internações em manicômios judiciários. Estes são, portanto, ilegais e inconstitucionais. Afinal, segregam, excluem e não tratam.

O artigo 1º da lei é dedicado à afirmação positiva dos direitos dos pacientes, na tendência dos direitos de terceira e quarta geração (BOBBIO, 1992), e se contrapõe diretamente ao Decreto nº 24.559, de 3 de julho de 1934. O Decreto de Vargas, afirmando a "proteção" dos psicopatas, tinha seu alicerce na defesa social, e legitimava o estatuto de incapacidade civil genérico de todos os pacientes (BRASIL, 1934). Ao contrário, a lei de 2001 se fundamenta nos direitos, específicos e difusos, e na cidadania plena dos pacientes.

O artigo 2º da referida lei expõe os principais direitos das pessoas com transtornos mentais, e fica evidente no inciso II, que mesmo a internação deve ser um recurso terapêutico de saúde e não uma punição e/ou coerção. O inciso III fala da proteção contra o abuso e a exploração, situações que, infelizmente, eram regras nos manicômios.

A internação hospitalar, segundo o artigo 4º deve acontecer se, e somente se, houver indicação clínica e os recursos extra-hospitalares não forem suficientes. A periculosidade deixa de ser fundamento da internação, e esta deve ser entendida como um recurso terapêutico excepcional. O parágrafo 3º impede a internação em instituições asilares. Assim, segundo a lei, os manicômios judiciários não deveriam existir, já que segregam e tiram do espaço comunitário.

A internação psiquiátrica seja ela voluntária, involuntária ou compulsória (BRASIL, 2001), é recurso de saúde e não de segurança pública. Afinal, segundo o artigo 6º da Lei 10.216, só devem acontecer com laudo médico que expliquem os motivos. As internações involuntárias devem ser notificadas ao Ministério Público. Segundo Silva (2009), a medida de segurança não tem caráter punitivo, e o aspecto terapêutico deve prevalecer. Assim, a questão deixa de ser focada sob a ótica da segurança pública, e passa a ser acolhida pelos serviços de saúde pública[6] .

A Organização Mundial de Saúde vem acompanhando o processo brasileiro, com todas as suas dificuldades e problemas. Com a aprovação da lei em 2001, o Brasil assumiu um compromisso com a questão da saúde mental. Dentre os 190 países do sistema das Nações Unidas, o Brasil está entre os dez países mencionados como exemplo ao enfrentamento da iniquidade em saúde mental (WHO, 2008).

No entanto paradoxos não faltam. O Brasil é signatário do Tratado de São José, que instituiu a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Apesar do esforço em construir uma política de saúde mental baseada na defesa dos direitos humanos, o Brasil foi o país levado ao tribunal internacional sobre o tema, no primeiro caso de afronta aos direitos humanos no campo da saúde mental, e foi condenado por esta Corte[7] .

6 Em Goiás há um programa exitoso no que se refere à execução das medidas de segurança. O Programa de Atenção Integral ao Louco Infrator (PAILI) segue os preceitos da Lei de Reforma Psiquiátrica, realizando a reinserção social dos pacientes, através do atendimento preferencialmente ambulatorial (Recomendamos ver SILVA, 2009).

7 O caso pelo qual o Brasil foi julgado e condenado é o do paciente Damião Ximenes, que faleceu enquanto estava

Assim, não obstante toda a legislação vigente pressupor a prevalência da questão da saúde sobre a questão punitiva, os loucos infratores, incluindo o Estado de Pernambuco, continuam tendo seus direitos violados cotidianamente. A internação compulsória está se tornando uma política de saúde, quando a saúde passa a ser de ordem judicial. Nesses casos, a justiça inverte a lógica, ao invés de primar pelos direitos dos doentes, acaba acatando o pedido (muitas vezes da família) de internação. Por mais contraditório que seja, diversas vezes a justiça também determina o local e o tempo de internação.

Neste sentido, é preciso continuar a luta pelo respeito e pela garantia dos direitos humanos de todos/as, direitos que garantam a diversidade e as singularidades de cada um/a. É lutar por uma sociedade mais justa e que preze pela dignidade da pessoa humana e por sua emancipação. Essa luta diz respeito ao tratamento que não é baseado em internações, e sim, realizado na sociedade, na comunidade e na família. Afinal,

> Certamente uma das terapias mais importantes para combater a loucura é a liberdade. Quando um homem é livre tem a posse de si mesmo, tem a posse da própria vida, e, então, é mais fácil combater a loucura. Quando eu falo de liberdade, falo de liberdade para a pessoa trabalhar, ganhar e viver, e isto já é uma luta contra a loucura. Quando há possibilidade de se relacionar com os outros, livremente, isso torna-se uma luta contra a loucura. Certamente, a loucura evidencia-se mais facilmente sob essa nossa vida agitada, assustadora, opressiva e violenta (BASAGLIA, 1982, p. 72).

Com relação a sua prisão, afirma que (BRASIL, 2014, p. 266):

> Fui presa no dia 06 de agosto de 1970 e fui torturada junto com o meu marido. Eu estava grávida de quatro meses. Fomos torturados com choques elétricos. Dado o meu estado, não podiam torturar-me no pau de arara, mas, submetiam o meu marido aos choques na cadeira do dragão na minha frente para que eu falasse, dissesse onde tinha estado, quem eram os companheiros e quantas outras informações podia dar. Como eu fiquei calada, continuaram a nos torturar por 3/4 dias na OBAN, depois nos levaram para o DOPS, onde o interrogatório foi normal.

Com a anistia retornou ao Brasil, juntamente com o marido, e retomou a sua vida com estudos formando-se em Pedagogia.

Considerações finais

Após percorrer um longo caminho, iniciado pela Reforma Psiquiátrica na década de 1970, a atual política de saúde mental no Brasil, preconiza em sua legislação atual, o tratamento da pessoa com transtorno mental realizado em serviços abertos, de base territorial e comunitária.

submetido a tratamento psiquiátrico, em um centro de atendimento privado, no município de Sobral (CE).

Para chegar ao ponto que se encontra, buscando a desinstitucionalização do doente mental, houve muitas denúncias de maus-tratos e violência dentro dos manicômios. Assim, como em outros países, principalmente a Itália, teve início a luta pelos direitos das pessoas com transtorno mental.

O grande avanço na legislação brasileira ocorreu no início do século XXI, com a Lei nº 10.216, de 2001. A lei propunha a extinção progressiva dos manicômios e sua substituição por outros recursos assistenciais, além de regular a internação psiquiátrica. O maior destaque da lei foi propor os direitos das pessoas com transtorno mental, que nada mais são que os direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas.

No que concerne ao louco infrator, o avanço ainda é muito pequeno. Continuamos a realizar internações em manicômios judiciários, que passaram a ser inconstitucionais, já que a lei 10.126 é claro ao dizer que as internações não podem ocorrer em instituições com características asilares.

Assim, continua-se a violar os direitos das pessoas com transtorno mental, principalmente aquelas que cometeram algum crime, negando-as um tratamento de saúde adequado, e submetendo-as a punições, embora perante a justiça tenham sido consideradas inimputáveis e, portanto, inocentes.

É evidente que as internações psiquiátricas ainda podem acontecer, e estão regularizadas pela lei 10.216. No entanto, é preciso deixar explícito algumas regras sobre as internações psiquiátricas: são dispositivos da política de saúde pública; não se destina à segurança pública nem tem caráter sanatório; como recurso terapêutico deve ser excepcional; exige expressa indicação médica; e a pessoa com transtorno mental é sujeito de direitos (SILVA, 2009).

Apesar dos 15 anos da aprovação da lei 10.216, o processo de Reforma Psiquiátrica deve ser ininterrupto. É preciso continuar a mobilizar a sociedade quanto ao debate para a extinção dos manicômios. Cabe à sociedade reavaliar a existência do hospital psiquiátrico e as internações que ainda são realizadas. As experiências desenvolvidas na Itália e em Goiás mostram que é possível criar serviços substitutivos, e realizar tratamento sem internação no manicômio. Estas experiências nos dão força para continuar lutando por serviços que respeitam as pessoas com transtorno mental como seres humanos, cidadãos de direitos, de escolhas, de dignidade, de autonomia e de liberdade.

Não poderíamos, por fim, terminar esse artigo sem nos remeter a Basaglia (1991), defensor incansável de um tratamento mais humano às pessoas com transtorno mental, e concordar quando ele diz que tanto o asilo quanto a prisão servem para conter o desvio dos pobres e marginalizar os que já são excluídos da sociedade. Para ele asilo e prisão são intercambiáveis, ou seja: se pegarmos um detento e colocarmos num asilo ou pegar um louco e colocarmos na prisão, as funções institucionais são as mesmas. Por tudo isso, a esta lógica absurda e infame do asilo, nós dizemos não!

Referências

ALEPE. (1994) *Lei nº 11.064*, de 16 de maio de 1994. Dispõe sobre a substituição progressiva dos hospitais psiquiátricos por rede de atenção integral à saúde mental. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco.

AMARANTE, Paulo. (1994) Asilos, alienados, alienistas: uma pequena história da psiquiatria no Brasil. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. 1. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

_____. (1995) *Loucos Pela Vida*: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

_____. (1996) *O Homem e a Serpente*. Outras histórias para a loucura e a psiquiatria. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

_____. (2009) Reforma Psiquiátrica e Epistemologia. *Cad. Bras. Saúde Mental,* v. 1, n. 1, jan.-abr. (CD-ROM).

BASAGLIA, Franco. (1982) *Psiquiatria Alternativa*: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. São Paulo: Brasil Debates.

_____. (1991) A instituição negada. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Geral.

_____. (2005) *Escritos Selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária.

BOBBIO, Norberto. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. (1830) *Código Criminal do Império do Brazil*. Lei de 16 de dezembro de 1830. Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

_____. (1890) *Código Penal dos Estados Unidos do Brazil*. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Informações.

_____. (1903) Decreto nº 1132, de 22 de dezembro de 1903. Reorganiza a assistência a alienados. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Informações.

_____. (1916) *Código Civil de 1916. Lei nº 3.071*, de 1º de janeiro de 1916. Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

_____. (1934) Decreto nº 24.559, de 03 de julho 1934. *Dispõe sobre a profilaxia mental, a assistência e proteção à pessoa e aos bens dos psicopatas*. Brasília: Decreto do executivo [Revogado].

_____. (1940) *Código Penal*. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

_____. (1984) Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984. *Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848* – Código Penal. Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

_____. (2001) Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. *Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental*. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (2002) *Portaria nº 336/GM,* de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (2004) *Saúde mental no SUS*: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.

_____. (2005) *Reforma Psiquiátrica e Política de Saúde Mental no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. OPAS. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas.

_____. (2010) *Saúde Mental em dados 7*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Ano V, n. 7, junho.

_____. (2011a) *Saúde Mental em dados 8*. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Ano VI, n. 8, janeiro.

_____. (2011b) *Portaria nº 3088,* de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília.

_____. (2012) C*onstituição da República Federativa do Brasil:* texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

_____. (2013) *Cadernos de Atenção Básica*. Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Caso Ximenes Lopes versus Brasil. Mérito, *Reparações e Custas. Sentença de 4 de julho de 2006*. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_149_por.pdf >. Acesso em: 22 fev. 2016.

DINIZ, Débora. (2013) *A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil*: censo 2011. Brasília: Letras Livres, Editora Universidade de Brasília.

FOUCAULT, Michel. (1997) A História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. MP visita Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico em Itamaracá (PE). Disponível em: <http://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/2159677/mp-vi-

sita-hospital-de-custodia-e-tratamento-psiquiatrico-em-itamaraca-pe>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Ressocialização. Unidades Prisionais. Disponível em: <http://www.seres.pe.gov.br/unidade/17/hospital-de-custodia-e-tratamento-psiquiatrico>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SILVA, Haroldo Caetano da. (2009) *Implementação da reforma psiquiátrica na execução das medidas de segurança*. Goiânia: Ministério Público do Estado de Goiás. Centro de Apoio Operacional de defesa do cidadão.

REIS, Helca F. Teixeira. (2010) *Famílias de pessoas em sofrimento mental: um olhar fenomenológico sobre as relações de convivência*. [Dissertação] de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde - Jequié, Bahia. UESB. 155f.

TAVOLARO, Douglas. (2004) *A casa do delírio. Reportagem no Manicômio Judiciário de Franco da Rocha. 3*. ed. São Paulo: SENAC.

WHO. World Health Organization. (2008) *Mental Health Gap Action Programme:* Scaling up care for mental, neurological, and substance use disorders. Geneva: WHO. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/mhgap_final_english.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Recebido em: 24 de agosto de 2016
Aprovado em: 13 de outubro de 2016

Direito de morrer com dignidade: proteção à luz do direito internacional e nacional

- El derecho de morir con dignidad: la protección a la luz del derecho internacional y nacional

- The right to die with dignity: the protection under the international and national law

Carolina Gladyer Rabelo[1]
Thais Castelli[2]

Resumo: A globalização, vista como um processo temporal e espacial de mudanças, com o ímpeto de romper fronteiras, ocorre também na área jurídica. Como exemplo, toma-se a proteção universal dos direitos humanos, a partir da criação de normas de direito internacional, como verdadeiro corpo sistematizado e coerente, com princípios, objeto e metodologia próprios, tendo como marco inicial o pós-guerra. É neste sistema internacional (classicamente interestatal) que se dá a produção de tratados, principal fonte de direito internacional, regulando a matéria. A dignidade humana, sem deixar de ser um valor moral fundamental, ganha também o status de princípio jurídico, funcionando como uma fonte jurídico-positiva para os direitos fundamentais, digam-se os direitos humanos positivados. Tais direitos encontram respaldo jurídico tanto no sistema nacional

1 Doutoranda em Direito Econômico pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. cgrabelo@gmail.com.

2 Doutoranda e Mestre em Direito das Relações Econômicas Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. thaiscastelli@hotmail.com.

como no sistema global de proteção de direitos. O direito de morrer é analisado como um direito à dignidade da pessoa humana, ou, ainda, tanto a morte digna quanto a vida digna são vistos como direitos humanos. Não obstante, vigora, ainda, no ordenamento jurídico internacional e nacional, a ausência de regramento especifico sobre a matéria.

Palavras-chave: Globalização. Tratados de direitos humanos. Dignidade da pessoa humana. Direito de morrer. Eutanásia.

Resumen: ELa globalización, vista como un proceso temporal y espacial de cambios, con el ímpeto de romper las fronteras, ocurre también en el área jurídica. Como ejemplo, tenemos la protección universal de los derechos humanos, a partir de la creación de las normas de derecho internacional, como verdaderos cuerpos sistematizados y coherentes, con principios, objeto y metodología propios, teniendo como marco inicial la pos guerra. Es en este sistema internacional (clásicamente interestatal) que se da la producción de tratados, principal fuente de derecho internacional, regulando la materia. La dignidad humana, sin dejar de ser un valor moral fundamental, gana también el status de principio jurídico, funcionando como una fuente jurídico-positiva para los derechos fundamentales, díganse los derechos humanos positivados. Tales derechos encuentran respaldo jurídico también en el sistema nacional como en el sistema global de protección de derechos. El derecho de morir es analizado como un derecho a la dignidad de la persona humana, o, todavía, tanto la muerte digna cuánto la vida digna, son vistos como derechos humanos. No obstante, vigora, todavía en el ordenamiento jurídico internacional y nacional, la ausencia de reglamento específico sobre la materia.

Palabras clave: Globalización. Tratados de derechos humanos. Dignidad de la persona humana. Derecho a morir. Eutanasia.

Abstract: Globalization, seen as a temporal and spatial changing process, with the impetus to push all frontiers, also occurs in the legal field. As an example, we take the universal protection of human rights, from the creation of international law, as a true systematic and coherent body with principles, object and own methodology, with the initial milestone the post-war era. It is in this international system (classically intergovernmental) that treaties are created, the main source of international law, regulating the subject. Human dignity, without ceasing to be a fundamental moral value, also gained the status of legal principle, working as a legal-positive source for fundamental rights, said positivized human rights. Such rights find support at both national and global system of rights protection. The right to die is analyzed as a right to human dignity, or both dignified death and dignified life are seen as human rights. Nevertheless, there exists also in international and national law, the absence of specific regulation on the matter.

Keywords: Globalization. Human rights treaties. Human dignity. The right to die, Euthanasia.

Introdução

Diante da globalização, explicada à luz dos eventos vivenciados na sociedade, com interferência efetiva no âmbito dos Estados, em um ímpeto de romper fronteiras, verifica-se a formação de verdadeiro sistema global, no caso, de proteção dos direitos humanos. Ainda que pautado na estrutura de Estados-Nação (daí falar-se em sistema internacional, porém interestatal), o direito internacional, tal qual concebido na atualidade, tem como fonte precípua os tratados, cuja internalização no âmbito nacional se faz necessária, com o desafio acerca da hierarquia das normas.

A inserção da dignidade da pessoa humana, de forma explícita e no contexto dos Direitos Humanos, nos principais documentos internacionais, tais como Carta da ONU, de 1945 e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, bem como em outros importantes tratados e pactos internacionais, iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial. Em consonância, muitos Estados, inclusive o brasileiro, passaram a considerá-la em suas constituições nacionais, como objeto de proteção.

A dignidade humana, compreendida como um conceito em desenvolvimento, aberto e plural, porém com um conteúdo mínimo essencial, do ponto de vista filosófico, constitui um valor, ligado ao ideal do que é bom, justo e virtuoso. No campo do Direito, sem deixar de ser um valor moral fundamental, ganha também o status de princípio jurídico, entendendo, boa parte da doutrina, tratar-se de justificação moral dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, elevada ainda a um dos principais fundamentos dos Estados democráticos de Direito.

Entendido como valor axiológico, o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana funciona como uma espécie de "lei geral", ou fonte jurídico-positiva, para os direitos fundamentais (digam-se direitos humanos positivados), que são, por sua vez, especificações da própria dignidade.

É neste cenário, que analisaremos o tema do "direito de morrer", como um direito à dignidade da pessoa humana, e o regramento jurídico existente para lidar com a matéria. Ou, em outras palavras, o direito a uma morte digna, assim compreendida como uma morte sem dor, sem angústia e de acordo com a vontade do indivíduo titular do direito de viver e de morrer. Embora o tema central referente ao direito de morrer tenha interface significativa no campo da antropologia social, da ética e da moral religiosa, este artigo tem como escopo abordar o tema sob a ótica do Direito Positivo.

1. Globalização: movimentos transnacionais à ordem global

O termo globalização é utilizado como marco dos tempos atuais, correndo o risco, nos dizeres de David Held, de se tornar, se é que de fato já não se tornou, apenas um clichê da atualidade. Nesta qualidade, continua o autor, captura os elementos das experiências vivenciadas,

> refletindo a percepção generalizada de que o mundo está rapidamente sendo modulado em um espaço social compartilhado por forças econômicas e tecnológicas e que desenvolvimentos em uma região do mundo podem ter profundas consequências, para a mudança dos indivíduos ou de comunidades, do outro lado do globo. Ou seja, é a partir de um movimento contínuo e gradativo sobre as relações cotidianas que o exercício da cidadania plena, a internalização dos princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e o gozo da dignidade humana tornam-se possíveis. Outros(as) autores(as) também compartilham da mesma perspectiva, como Aquino e Araújo (2001), Horta (2000), e Sacavino (2000).[3]

A percepção da globalização, com este "ímpeto de romper fronteiras", segundo Habermas (1999), é bastante marcante nas dimensões das atividades econômicas (a exemplo do comércio mundial, mercados financeiros e corporações multinacionais). Mas não apenas. Também está presente nas relações culturais, crescentes correntes migratórias, nas redes de comunicação e novas mídias, na política e em temas militares, acordos de paz e violência organizada, dentre outros[4] . Ainda que traga benefícios, a partir da interconexão, na velocidade em que os eventos são vivenciados, trazem ainda um certo caos e risco[5] .

Tais eventos materializam a ideia do que chamamos de globalização, a partir do fator comum da interconexão. Não obstante, vigora, na doutrina, divergências quanto a sua conceituação, suas consequências estruturais, se existentes, e dinâmica causal. Sem entrar em pormenores a respeito, destacamos a definição de David Held[6] (tradução nossa):

> Processo (ou um conjunto de processos) que incorpora a transformação na organização espacial de relações sociais e transações – acessadas em termos de sua extensividade, intensidade, velocidade e impacto – gerando fluxos transcontinental ou inter-regional e redes de atividades, de interação e de exercício de poder[7].

3 "[…] reflects a widespread perception that the world is rapidly being molded into a shared social space by economic and technological forces and that development in one region of the world can have profound consequences for the life change of individuals or communities on the other side of the globe." (HELD, 1999, p. 1).

4 A respeito, destaca-se a obra Global Transformations (Transformações Globais) de David Held, que contém capítulos sobre os temas elencados, a título exemplificativo. (HELD, 1999, p. 2).

5 Diante destes riscos e caos gerados pela globalização, discute-se acerca da necessidade e possibilidade de impor-se certo controle. Na ausência do mesmo, teme-se, dentre outros efeitos: o esgotamento dos recursos naturais não renováveis, o agravamento dos problemas ambientais, que comprometem a sustentabilidade do planeta, a alienação cultural em massa, seguida de erupções sociais, problemas com os movimentos migratórios e massas de refugiados, de segurança internacional com os ataques terroristas, de tráfico de drogas, de lavagem de dinheiro e do crime organizado.

6 Do original: "a process (or set of processes) which embodies a transformation in the spatial organization of social relations and transactions – assessed in terms of their extensivity, intensivity, velocity and impact – generating transcontinental or interregional flows and networks of activity, interaction, and the exercise of power." (HELD, 1999, p.16).

7 Esclarece o autor que neste contexto "fluxos" referem-se aos movimentos de artefatos físicos, pessoas, símbolos,

A globalização trata-se, assim, segundo o autor, de processos temporais e espaciais de mudança que sustentam a transformação na organização dos assuntos humanos, interligando e expandindo as atividades humanas através de regiões e continentes. Em sua definição, Held (1999, p. 3) destaca, como elementos característicos, um alongamento das atividades sociais, políticas e econômicas através das fronteiras, regularmente vivenciadas de modo que há uma *intensificação*, ou crescente magnitude da interconectividade, dos padrões de interação e dos fluxos que transcendem as sociedades constituídas e os Estados da ordem global. A aceleração das interações globais e dos processos ocorre na medida em que o desenvolvimento dos sistemas mundiais de transporte e comunicação[8] aumenta a potencial *velocidade* das difusões globais de ideias, bens, informações, capitais e pessoas. Isto tudo marca a globalização contemporânea, do Pós-Guerra Mundial, e com maior destaque no atual século XXI.

Para Habermas (2003, p. 47), a consciência do espaço e do tempo é afetada de um outro modo pelas novas técnicas de transmissão, armazenamento e elaboração de informações. Vivencia-se, portanto, um emaranhado profundo do local e global de modo que o impacto dos eventos distantes é enaltecido, enquanto os desenvolvimentos por mais locais que sejam podem ter consequências enormes globais. Por conseguinte, as fronteiras entre assuntos domésticos e globais ficam desfocadas, se é que existentes.

Neste mesmo sentido, Habermas (Idem, p. 84) também fala da globalização, para descrição de um processo, não de um estado final. Ele caracteriza a quantidade cada vez maior e a intensificação das relações de troca, de comunicação e de trânsito para além das fronteiras nacionais, capaz de transformar e diluir as tênues fronteiras que separam a economia, a administração, a sociedade e a cultura, fazendo com que formas de vida completamente distintas se sobreponham umas às outras. Dá destaque à tecnologia dos satélites, à navegação aérea e à comunicação digital, que criam novas redes mais amplas e densas[9] . Mas é sobretudo na economia, para o autor, que a globalização encontra sua dimensão mais importante, com influência de modo imediato e mediato nas economias nacionais em escala até então desconhecida[10] . Usando de uma metáfora, o autor trata da globalização como algo evocador: "em contraposição ao lastro territorial do Estado Nacional, da imagem de rios transbordando que minam os controles de fronteiras e que podem levar à destruição do 'edifício' nacional" (HABERMAS, 2001, p. 86). Segundo o autor, "hoje são antes os Estados que se acham incorporados aos mercados, e não a eco-

códigos e informações através do tempo e espaço. Enquanto "redes" referem-se a interações regularizadas ou padronizadas entre agentes, nódulos de atividades ou lugares de poder. (HELD, 1999, p. 16).

8 Este desenvolvimento ocorre com a transformação nas infraestruturas e novas invenções tecnológicas (a exemplo dos cabos de fibras óticas, satélites, telefonia combinada com computadores e digitalização, internet, aviões, televisão e expansão do rádio).

9 De não menor importância, há que destacar, pelo real peso adquirido no século XXI, o ciberespaço, no qual as informações fluem de forma instantânea, multiplicando-se as redes de interações.

10 HABERMAS (2001), apud J. Perraton, D. Goldblatt, D. Held, A. McGrew, "Die Globalisierung der Wirtschaft" in: Ulrick Beck (Org.).

nomia política às fronteiras estatais". Opera-se o "rompimento de fronteiras", tanto da economia, assim como da sociedade e da cultura, o que afeta a existência dos sistemas estatais erigidos sobre bases territoriais. (Idem, 1999, p. 5).

2. Sistema internacional ou interestatal

A globalização também ocorre na área jurídica, a exemplo da proteção universal de direitos humanos, a partir da criação de normas de direito internacional regulando a matéria, tendo como marco inicial o pós-guerra (1945). Isto, conforme colocado por alguns juristas, ainda que se tenha que falar em necessária relativização ou flexibilização da soberania do Estado, para concepção de direitos globais [11].

Todavia, o sistema internacional ainda opera sobre a clássica lógica do sistema interestatal, com regras formais e informais, a partir do conceito do Estado-Nação, dotado de territorialidade e "soberania", como autor principal do Direito internacional[12] . A estes Estados é que cabem, via de regra, neste conceito clássico, as competências legislativas e judiciárias.

Nessa linha, o direito internacional repousa sobre o consentimento. Nos ensinamentos de Rezek (1984), os povos – comunidades nacionais – propendem à autodeterminação, organizando-se tão cedo quanto podem, sob a forma de Estados, e ingressam numa comunidade internacional carente de organização centralizada, em que se subordinam ao direito que livremente reconheceram ou construíram, ainda que tacitamente. Isto sem ignorar a presença de autoridades supranacionais e organizações regionais cada vez mais atuantes e, em alguns casos, com competência legislativa e judiciária – em especial em matéria de direitos humanos – por mais que condicionadas à vontade do Estado. A aplicabilidade do direito ocorre pelos Estados, que se veem compelidos a cumpri-lo. Esta sujeição ao direito internacional pelos Estados ocorre principalmente, segundo Kaplan (1964, p. 33), em razão (I) de uma ordem internacional necessária; (II) da busca pela estabilidade na conduta das relações entre o nacional e o estrangeiro, assim como pela estabilidade na aplicação das regras que regulam os problemas transnacionais; e (III) da possibilidade dos Estados incorrerem em sanções, ainda que haja a carência, no cenário internacional, usualmente, da jurisdição supranacional[13] e do poder de polícia. Diga-

11 "[...] pode-se perceber – em paralelo com a globalização econômica – que os direitos humanos globalizados e sem fronteiras operam também efeitos na concepção tradicional de soberania do Estado. Vale dizer, só é possível conceber direitos humanos globais mediante a relativização e flexibilização da soberania do Estado, em prol da universalização dos direitos humanos". (PIOVESAN, 2014, p. 22).

12 A respeito, Norton Kaplan discorre, ao tratar do sistema político e ordem: "Nenhum observador do sistema político internacional ignora a existência de uma ordem bastante ligada a regras substanciais e formais, isto é, a um corpo de leis e a um processo jurídico. Essas normas são apoiadas pelos interesses genuínos das nações para limitar certas formas de conduta internacional mesmo que, com isso, restrinjam sua própria conduta e de outros Estados. " (KAPLAN, 1964, p 17).

13 Veremos que em matéria de direitos humanos, por se tratar de legítimo interesse internacional, são administradas intervenções no plano nacional em prol da proteção a estes direitos, ou seja, permitem-se formas de monitoramento

se ainda, pelo efeito direto que o cumprimento deste direito opera na política externa, baseada na "confidencialidade" e "credibilidade".

Para fins deste artigo, centraremos as considerações a partir desta perspectiva da atuação do Estado-Nação[14] , na produção efetiva do direito internacional e recepção deste direito no ordenamento jurídico nacional, segundo estabelecido pelas normas domésticas de direito constitucional.

2.1. Tratados como fonte do direito internacional

Modernamente, segundo Niemeyer (1930, p. 35), emprega-se a terminologia "fontes" ou "fontes de direito" para designar a "forma de nascimento do Direito", sendo fontes principais [15] a lei e o costume (ou estatuto – digam-se tratados – e prática)[16] . As regras constituídas por meio das práticas costumeiras ocorrem em um processo fluído de exigências e concessões[17] . Os tratados ou acordos tornam as normas mais explícitas, ou em outras palavras, codificam práticas passadas, podendo ser definidos, segundo Rezek (1984, p. 21), como "acordo formal, concluído entre sujeitos de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos". Trata-se, nos dizeres de Kaplan (1964, p. 36), de "meio eficaz para a execução nacional da lei internacional". Todavia, para que obriguem, como regime legal que são, tais instrumentos requerem "concordância" e, nestes termos, a sua aplicabilidade restringe-se aos signatários[18] . O direito dos tratados é regrado pela Convenção de Viena de 1969, ratificada pelo Brasil em 2009.

No contexto do direito positivo, visto como ordenamento jurídico, ou conjunto de normas, a construção da proteção de direitos em nível global, a exemplo dos direitos humanos, ocorre a partir dos tratados – base do sistema de direito internacional, ou inter-

e responsabilização internacional, quando os direitos são violados. Ademais, pode o próprio indivíduo ter seus direitos protegidos na esfera internacional, quando os direitos humanos forem violados. Assim, a forma que o Estado trata os seus nacionais deixa de ser um problema apenas nacional.

14 Isto sem suscitar a problemática dos novos Estados, ou mesmo dos "Estados falidos" (termo usado por Celso Lafer, no artigo "Um olhar sobre o mundo atual", publicado no Jornal O Estado de São Paulo, em 20 dez. 2015, ao falar do comprometimento atual da lógica deste sistema e a atuação destes no cenário internacional).

15 Tem-se ainda os princípios gerais de direito, como fontes, tal qual disposto no artigo 38 da Corte Internacional de Justiça, que delibera sobre o tema. Como fontes auxiliares, a doutrina e a jurisprudência. Menção ainda é feita à equidade, de uso facultativo nos processos decisórios.

16 Na antiga terminologia jurídica, "fonte" ou "fonte do direito" eram empregadas para designar os documentos, manuscritos, e impressos dos quais se obtém o conhecimento do direito vigente, sendo que, no caso do direito internacional, as coleções de tratados internacionais, as publicações legislativas dos Estados quanto aos tratados ratificados, as anotações de normas consuetudinárias e todo material de arquivo que venha a constituir prática do direito nas relações internacionais (NIEMEYER, 1930, p. 35).

17 Kaplan (1964, p. 34) discorre a respeito, esclarecendo que "[...] pela ação unilateral justificada ou justificável pelo Estado, pela referência aos interesses da comunidade internacional, pela concessão a outros Estados de direito de agir e obrigação de abster-se de agir da mesma maneira em outras circunstâncias".

18 Em contraposição, segundo enfatiza Kaplan, os costumes e, acrescentam-se, também, os princípios gerais de direito, são considerados universalmente aplicáveis. Preferimos não entrar em pormenores a respeito, já que pode suscitar maiores discussões jurídicas

estatal. Com isto, gera formalmente a responsabilidade deste Estado perante os demais signatários e perante a sociedade internacional como um todo, obrigando-se a cumprir com o que foi acordado. Ademais, parece conferir certa segurança jurídica, de modo a que os termos acordados possam vir a ser invocados e aplicados em casos concretos. Trata-se, pois, de um relevante elemento na construção de uma ordem internacional mais globalizada e mais integrada em suas estruturas.

Ainda que de forma breve, não se pode deixar de fazer menção à necessidade de incorporação dos tratados ao sistema jurídico interno, no conceito monista tal qual adotado pelo Brasil (recepção do direito internacional no ordenamento jurídico local). Em termos práticos, uma vez firmado pelo Presidente da República, deve o tratado ser aprovado por ato do legislativo (Decreto-Legislativo), ratificado e promulgado pelo Presidente da República, segundo processo constitucional próprio (Constituição Federal de 1988, artigos 49, I e 84, VIII) para que entre efetivamente no ordenamento jurídico brasileiro. Isto leva à questão acerca da obrigatoriedade do cumprimento dos tratados pelos Estados e o tema, brevemente abordado a seguir, no que toca aos direitos humanos, primeiramente, da hierarquia entre tratados e normas constitucionais[19] , ademais da hierarquia entre tratados e leis internas. Fato é que se verifica a falta de diretriz em nosso ordenamento para definir uma regra geral para o suscitado tema de hierarquia de normas e dos tratados, ficando a cargo da doutrina e jurisprudência a sua delimitação[20] .

2.2. Especificidade dos tratados quanto aos direitos humanos

Em matéria de direitos humanos, verifica-se, conforme já mencionado, efeito direto da globalização quanto ao aspecto referente à proteção destes direitos em nível global. Verifica-se, pois, normas de Direito Internacional (com destaque aos Tratados), regulando a matéria, como verdadeiro corpo sistematizado e coerente, com princípios, objeto e metodologia próprios, nos dizeres de Ramos (2014, p. 55). São os Estados, atores internacionais na produção do direito das gentes, que atuam conjuntamente para produção de tal direito. Por outro lado, é importante a perspectiva de que, a partir da construção deste direito, estes mesmos Estados comumente acordam em obrigarem-se, diga-se sujeitar-se, responsabilizando-se pelos atos advindos de sua violação, quando tidos como infratores de tais direitos. Este movimento ocorreu a partir do pós-guerra, em uma reação às atrocidades do nazismo.

19 A discussão opera-se primeiramente entre tratado e as normas constitucionais, caso em que, nossa Constituição Federal, em seu artigo 102, II, consagra o princípio da supremacia da Constituição, ao conceder ao Supremo Tribunal Federal a competência para declarar a inconstitucionalidade dos tratados. Exceção ocorre em matéria de direitos humanos. Vide capítulo 2.2.

20 Discute-se, sem uma solução pacífica, a prevalência: (I) o primado do Direito Internacional, com prevalência do tratado frente à lei ordinária (posição esta adotada pelo artigo 27 da Convenção de Viena sobre os Tratados, a qual, o Brasil é signatário, em adoção ao princípio da pacta sunt servanda; (II) desta prevalecendo sobre os tratados; ou ainda (III) da igualdade entre lei interna e tratado, caso em que o princípio da l*ex posteriori derrogat priori* deve ser aplicado. Exceção ocorre em matéria de direitos humanos.

Forma-se, assim, conforme enfatiza Piovesan (2014, p. 35), o sistema normativo global de proteção dos Direitos Humanos, no âmbito das Nações Unidas, a partir da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ao lado deste, atuando de forma complementar, tem-se o sistema normativo regional de proteção, que busca internalizar os direitos humanos no plano regional, e, ainda, o sistema nacional de proteção.

Nesta seara internacional, suplementar à nacional, destaca-se a criação de mecanismos de responsabilização, fiscalização e controle internacional, acionáveis quando o Estado se mostra omisso ou falho na implementação destes direitos. Enfatiza a jurista que, no Brasil, o movimento de incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos ocorreu a partir do processo de democratização do país, iniciado em 1985[21] , com muitos tratados ratificados a partir da Constituição de 1988, o que determina o primado da prevalência dos Direitos Humanos, como princípio orientador das relações internacionais (Art. 4º, inciso II, da Constituição Federal), fundamental para posicionar o Brasil em outro patamar de proteção destes direitos [22].

Em matéria de tratados de proteção aos Direitos Humanos, tema importante é referente à incorporação dos mesmos ao ordenamento jurídico nacional. Por força do art. 5º, parágrafos 1º e 2º da Constituição Federal, tais tratados apresentam hierarquia diferenciada, ao que a doutrina define ser: (I) hierarquia de norma constitucional e aplicação imediata, conforme defendido por Flávia Piovesan, ou, ainda, (II) mais especificamente por força do art. 5º, parágrafo 3º, hierarquia de norma constitucional ou de emenda constitucional, apenas quando aprovados em dois turnos das duas casas por 3/5 dos membros. Para esta corrente, nos casos em que ocorram outras hipóteses de aprovação (i.e. quórum que não seja de 3/5 dos membros, aprovados em dois turnos das duas casas), os tratados adquirem status infraconstitucional, porém supralegal, impedindo a eficácia das leis que lhe forem contrárias. Sobre a referida incorporação imediata, esta ocorre a partir do ato de ratificação, quando passam a irradiar efeitos jurídicos na ordem internacional e nacional, sem que requeira ato normativo interno (Decreto Legislativo).

Em havendo conflito entre norma constitucional e tratado de Direitos Humanos, segundo Piovesan, o critério a ser adotado seria da escolha da norma mais favorável à vítima, ao indivíduo, titular de direito. Esse critério encontra-se ratificado em diversos tratados internacionais de direitos humanos, tais como a Convenção Americana de Direitos Humanos, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e o Pacto dos Direitos Civis e Políticos.

21 O marco inicial foi a ratificação da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 1989.

22 Por decorrência, a adesão do Brasil aos tratados internacionais de direitos humanos simbolizou o aceite da ideia contemporânea de globalização desses direitos, bem como, fez transparecer a latente preocupação brasileira concernente ao tema para a comunidade internacional.

3. A dignidade humana e os direitos humanos

3.1. Dignidade humana: amplitude do conceito e elementos essenciais

Tendo por base que a dignidade humana compreende um conceito – cujo sentido e alcance são influenciados por vertentes históricas, políticas e religiosas – trataremos de um sentido mínimo, aplicável em âmbito universal, a qualquer ser humano, a qualquer tempo e onde quer que se encontre.

Sarlet (2004, p. 59-60) propõe uma pontual *conceituação jurídica* de dignidade da pessoa humana, ao descrever que é:

> a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em 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.

Pensando em termos de *desmembramento do conceito*, podemos destacar três conteúdos essenciais: valor intrínseco, autonomia e valor social da pessoa humana. De forma sucinta, entende-se:

(I) Valor intrínseco da pessoa humana: no plano filosófico, é comum e inerente a todos os seres humanos, tratando-se assim, do elemento ontológico da dignidade, ligado à natureza do ser (ABBAGNANO, 1998, p. 662), independendo, pois, de qualquer concessão por terceiros e não podendo ser retirada ou perdida (BARROSO, 2010, p. 13). É o que distingue o ser humano dos demais seres vivos e das coisas. Tal condição singular é justificada pela unicidade expressada pela inteligência, sensibilidade e comunicação de cada indivíduo. Encontra-se em diferentes documentos internacionais e é mencionado por inúmeros doutrinadores.[23] Na esfera jurídica o valor intrínseco da pessoa humana está na égide de inúmeros direitos fundamentais, digam-se direitos humanos, sendo o primeiro deles, na ordem natural, o direito à vida. Em torno deste é que são estabelecidos vários debates de enorme complexidade jurídica e até mesmo moral, tais como aqueles ligados à pena de morte, ao aborto e à morte digna, tema este que será tratado no item 5 deste artigo. Para além do exposto, do valor intrínseco depreendem outros direitos, nomeadamente os voltados à igualdade, integridade física e integridade moral ou psíquica.

23 A própria Carta da ONU, de 1945, afirma o exposto, ao inferir em seu preâmbulo "a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano". Premissa também verificada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, de 1948 e na Declaração de Viena, de 1993. Em Viena foi definitivamente legitimada a noção de indivisibilidade dos direitos humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 31 mar. 2016.

(II) Autonomia da vontade: elemento ético da dignidade, concernente à razão e à execução da vontade, conforme os preceitos normativos vigentes. Refere-se à capacidade de autodeterminação individual, que compreende o direito de tomar as próprias decisões, de escolher os caminhos a percorrer e de, também, poder desenvolver a personalidade da forma que melhor convier. É justamente o poder de realizar escolhas livremente, partindo de valorações morais próprias, isentas de interferências externas (BARCELLOS, 2002, p. 223).

(III) Valor comunitário: elemento social da dignidade, que remonta a ideia da interrelação entre o indivíduo e o grupo a que pertence. Trata-se do estreitamento da liberdade individual, sendo seu elemento central a própria dignidade, que passa, então, a moldar o conteúdo e o limite da liberdade (proteção do indivíduo contra atos do próprio sistema social em que está inserido, proteção de direitos de terceiros [24] e de valores sociais).

A dignidade precisa ser compreendida como um *conceito em desenvolvimento, aberto e plural*. Como veremos, a dignidade foi revivificada no mundo do pós-guerra e teve o condão de unificar nações em um movimento contra o nazismo e todos os seus desdobramentos. E, em função de toda a noção de humanidade inserida no bojo do seu conceito, fora consolidado o consenso de que a dignidade seria o grande fundamento dos direitos humanos, tema objeto do item 3.2 deste artigo. E qual seria a ideia nuclear desse conceito? Justamente o valor da pessoa humana e a plena igualdade entre os seres humanos.

O que se pretende através do estudo da dignidade humana é justamente a produção de um *conceito transnacional e universalmente* aceito. Todavia, óbices relacionados às circunstâncias históricas, religiosas e políticas de diferentes nações dificultam tal construção. A busca compreende a ideia de universalização, observado o multiculturalismo, de modo que a dignidade humana possa ser partilhada, desejada por todos indistintamente e dotada de conteúdos laicos e universais, a exemplo do conceito adotado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

3.2. Dignidade humana como princípio de direito

A dignidade humana tem o início de sua discussão no âmbito da filosofia. Nesta esfera, constitui, em primeiro plano, um valor, indicando um conceito axiológico, ligado ao ideal do que é bom, justo e virtuoso[25]. Quando levada para o campo do Direito, a

24 Cumpre salientar que, a dignidade de uma pessoa humana não pode ser suprimida, independendo se o interesse for próprio ou de terceiros. Contudo, em dadas situações, algumas características nucleares da dignidade podem ser paralisadas. Isso ocorre, verbi gratia, nos casos em que um condenado criminalmente tem a sua prisão realizada de forma legítima. Ou seja, a liberdade do então apenado resta paralisada.

25 Para Alexy (2008, p. 145) os conceitos práticos são divisíveis em três categorias: axiológicos, deontológicos e antropológicos. Os primeiros são pautados na ideia de "bom". Os deontológicos, a de "dever ser". E, por último, os conceitos antropológicos restam associados às noções de "vontade, interesse e necessidade".

dignidade humana, sem deixar de ser um valor moral fundamental, ganha também o status de *princípio jurídico*[26]. Sob essa condição de princípio, a dignidade humana toma assento ao lado de valores imprescindíveis ao Direito, tais como: justiça, segurança e solidariedade (TORRES, 2005, p. 41).

Os *princípios*[27] são normas jurídicas com conteúdo axiológico, que legitimam valores sem a determinação de comportamentos específicos. Num sistema jurídico posto, o papel dos princípios difere do das normas, na medida em que eles se irradiam por outras regras, condicionando seu sentido e alcance.

Apesar de ser qualificada como um valor ou princípio fundamental, a dignidade da pessoa humana não é absoluta, contudo, é quem precede todos os outros argumentos em situações conflitantes que envolvam outros princípios (ALEXY, 2008, p. 105-109) e, tal premissa, deve ser aplicada tanto nas relações privadas quanto naquelas que envolvem Estado e indivíduo.

3.3. Correlação com a proteção dos direitos humanos

A conexão entre a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos – ou fundamentais – é deveras estreita.

De um lado temos a ideia de dignidade, que é mais próxima do campo da filosofia, por expressar os valores morais que individualizam as pessoas e as revestem de respeito e consideração, ainda que elevado à categoria de princípio de Direito; de outro, temos os direitos humanos, que são mais próximos do Direito, pelo fato de traduzirem a atuação judicial e a tutela dos indivíduos através de normas coercitivas.

Para Otero (2007, p. 254) a dignidade é um valor supremo, máximo,

dotado de uma natureza sagrada e de direitos inalienáveis, que afirma-se como valor irrenunciável e cimeiro de todo o modelo constitucional, servindo de fundamento do próprio sistema jurídico: O Homem e a sua dignidade são a razão de ser da sociedade, do Estado e do Direito.

Justamente por fazer parte desse plano ético, em que os principais valores e princípios regentes do Direito orbitam, é que muitos autores entendem a dignidade humana como a *justificação moral* dos direitos humanos e dos direitos fundamentais e, tal dicotomia tem razão de existir.[28] Tanto, que a dignidade humana passou a ser consid-

26 Isto, apesar de "valor" e "princípio" serem categorias distintas no plano teórico. No entanto, ambos os institutos são deveras relacionados e não possuem diferenciação relevante do ponto de vista prático, bastando que, para tanto, seja reconhecida e estabelecida a relação entre os planos axiológico e deontológico, que perfazem a moral e o Direito.

27 Conforme palavras de Nunes (2004, p. 363) cabe ao interprete levar em consideração que: princípio jurídico é um enunciado lógico, implícito ou explícito, que, por sua grande generalidade ocupa posição de preeminência nos horizontes do sistema jurídico e, por isso mesmo, vincula, de modo inexorável, o entendimento e a aplicação das normas jurídicas que com elas se conectam.

28 Na atualidade, a doutrina assentou a chancela de "direitos fundamentais" aos direitos humanos positivados em determinado sistema jurídico constitucional; ao passo que, sob a denominação de "direitos humanos" repousa a noção retirada dos mais variados documentos estrangeiros, sem vinculação com qualquer ordenamento interno específico

erada um dos principais fundamentos dos Estados democráticos. A dignidade impõe-se como núcleo básico e formador de todo e qualquer ordenamento jurídico, vez que deve ser percebida como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão de qualquer sistema normativo, mormente o sistema constitucional interno de cada país (PIOVESAN, 1997, p. 25). Desta maneira, a dignidade humana funciona precipuamente como uma fonte jurídico-positiva para os direitos fundamentais – o que lhes confere os atributos da coerência e da unidade –, oferecendo, sobretudo, uma noção de "sistema".

Entendido como valor axiológico, o princípio fundamental da dignidade humana funciona como uma espécie de "lei geral" para os direitos fundamentais (digam-se direitos humanos positivados), que são, por sua vez, especificações da dignidade (SARLET, 2006, p. 115).

Assim sendo, concluímos que para uma devida interpretação e efetiva salvaguarda dos direitos humanos, o interprete deverá realizar sua análise pautando-se no fato de que o bem maior a ser protegido é – e sempre será – a dignidade da pessoa humana. Desta forma, qualquer norma que viole e infrinja os preceitos fundamentais de respeito à dignidade da pessoa deve ser sumariamente abduzida de qualquer ordenamento, em função de sua incompatibilidade ético-jurídica com os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recepcionados pela Constituição de 1988.

4. Direitos humanos no sistema jurídico brasileiro à luz do direito internacional

Com foco no direito brasileiro, vejamos neste item como o sistema jurídico, entendido como ordenamento ou conjunto de normas, delibera sobre o tema. Demonstraremos a evolução dos tratados internacionais que tratam da dignidade da pessoa humana no contexto dos direitos humanos e a incorporação destes ao direito interno.

4.1. Dignidade humana no cenário internacional e os principais tratados

A dignidade humana, na civilização ocidental, passou a fazer parte de documentos jurídicos apenas no final da segunda década do século XX, a partir das Constituições do México, de 1917, e da Alemanha de Weimar, de 1919 (McCRUDDEN, 2008, p. 664).

Entretanto, a inserção da dignidade nos principais documentos internacionais iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial, fazendo, assim, com que a dignidade passasse a ter um papel importante no discurso concernente aos direitos humanos. Dentre os tratados principais e mais abrangentes em matéria de direitos humanos, que incluem a dignidade da pessoa humana em seu bojo, destacam-se: a Carta da ONU, de 1945, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos, de 1968 em Teerã, a Convenção Interamericana de Direitos Huma-

e com pretensão de validade universal. (SARLET, 2009, p. 29)

nos (Pacto San Jose da Costa Rica) de 1969 e a Declaração de Viena de 1993[29]. Ademais, há outros tratados de conteúdo mais específico, que igualmente incluem a dignidade da pessoa humana em seu texto [30]. O direito brasileiro recepcionou estes tratados por meio de procedimento constitucional próprio, passando a fazer parte do ordenamento jurídico nacional.

Em consonância, observa-se esta mesma positivação da dignidade da pessoa humana, no contexto de proteção de direitos, na Constituição de diversos países[31] prevendo, outrossim, a exemplo da Constituição Alemã, a inviolabilidade da dignidade humana, ao conferi-la status de valor fundamental e núcleo axiológico de todo o sistema constitucional. Recentemente, a dignidade recebeu especial destaque na Carta Europeia de Direitos Fundamentais, de 2000, e no Projeto da Constituição Europeia, de 2004.

Em suma, o tratamento hodierno do tema tem sido no sentido da incorporação e refinação das ideias, condensando-as em uma única proposição, de aceitação universal, o que está em linha com o disposto no item 2.2 referente à formação do sistema global de proteção.

4.2. Legislação interna: normas específicas nacionais

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal faz menção expressa, (artigo 1º, inciso III) ao princípio que determina ser a dignidade da pessoa humana fundamento do Estado Democrático de Direito[32]. Trata-se de principal fonte de direitos humanos em nosso ordenamento, e que confere à *dignidade* da pessoa humana fundamental importância.

29 Nela encontra-se a assertiva no sentido de que "todos os direitos humanos têm origem na dignidade e valor inerente à pessoa humana". Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 1 abr. 2016.

30 A saber, dentre outros: Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966, Pacto de Direitos Civis e Políticos de 1966, Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racional de 1965, Convenção sobre tortura de 1985, Convenção sobre o Apartheid nos esportes de 1986, Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, Convenção das Nações Unidas sobre a Universidade Biológica (ECO/92) de 1992, Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher de 1999, Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanas ou degradantes de 1984 e Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migratórios e de seus familiares de 1990.

31 São várias as Cartas Magnas estrangeiras que referenciam expressamente a dignidade em seus textos. África do Sul, Brasil, Espanha, Israel, Itália, Japão, Espanha, Hungria e Suécia, em meio a muitas outras Constituições, incluem a premissa da observância à dignidade humana, seja no texto constitucional, ou no preâmbulo, tal qual o Canadá preferiu. Nas Constituições de países tais como Estados Unidos e França, não há qualquer menção expressa à dignidade humana, porém, em decisões importantes e complexas, os tribunais têm invocado o conceito da dignidade e sua força jurídica, criando, assim, jurisprudência.

32 Ainda na Constituição Federal encontramos no artigo 5º - o que expressamente trata os direitos fundamentais individuais –, em seu inciso III, que "ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante". Convém ressaltar, porém, que na esfera constitucional brasileira, a maior incidência do termo 'dignidade' está ligada às situações em que ocorrem: ambiguidade de linguagem, lacuna normativa, colisão de normas constitucionais com direitos fundamentais e, ainda, desacordo moral razoável.

Há, igualmente, outras leis específicas que trazem o tema dos direitos humanos, com um viés de dignidade da pessoa humana a permear os textos normativos. Dentre estes, vale referir o Estatuto dos Refugiados (Lei 9.474/1997) e a Lei de Tortura (Lei 9.455/1997), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), a Lei que dispõe sobre atendimento diferenciado às pessoas com deficiência (Lei 10.048/2000), o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) e a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006).

Por fim, convém fazer menção às decisões judiciais, que como normas individuais e concretas, igualmente integram nosso ordenamento. Neste contexto, a invocação da dignidade da pessoa tem ocorrido no sentido de suporte argumentativo de outra tese anteriormente concebida. Isso por decorrência do grau de abrangência e detalhamento da Carta Magna, precipuamente no que tange ao seu extenso rol de direitos fundamentais.

5. O Direito e o direito de morrer: em busca de consensos

5.1. Direito de morrer como direito à dignidade da pessoa humana

Antes mesmo de tornar-se parte do universo jurídico através da positivação, ou via consagração jurisprudencial, a dignidade já detinha um papel absolutamente relevante, identificada como valor pré e extrajurídico, dotada de capacidade de influência sobre o processo interpretativo. Esse preceito se faz perfeitamente aplicável às discussões voltadas ao direito de morrer.

Na sua trajetória "rumo ao Direito", a dignidade contou com os benefícios oriundos de uma cultura jurídica pós-positivista. Com isso, por decorrência de uma reaproximação entre o Direito e a ética, o ordenamento jurídico tornou-se permeável aos valores morais. Consolidou-se, então, a convicção de que, nos casos ditos como difíceis, em que uma resposta imediata, pré-pronta inexiste no direito posto, a construção da solução constitucionalmente necessária, precisa recorrer a elementos extrajurídicos, tais como a filosofia moral e a filosofia política (DWORKIN, 1996, p. 7-12). E, dos elementos supraditos, sobressai a dignidade humana.

Não há antagonismo entre o direito de viver e o direito de morrer. Em verdade, são duas dimensões do mesmo direito. Tanto, que o direito de viver já foi objeto de consideração da Igreja Católica, na Declaração da Eutanásia[33]. No Brasil, o ordenamento jurídico assegura o *direito de viver*[34] . Contudo, em função do suposto contraponto antes comen-

33 Asseverou que, de fato, "há quem fale de 'direito à morte', expressão que não designa o direito de se dar ou mandar provocar a morte como se quiser, mas o direito de morrer com toda a serenidade, na dignidade humana e cristã". Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé. Cidade do Vaticano, 1980. Disponível em: <www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19800505_euthanasia_po.html>. Acesso em: 1 abr. 2016

34 Constituição Federal, artigo 5º, caput: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]" - grifos nossos.

tado, não reconhece expressamente o direito de morrer, fazendo com que a doutrina asseverasse a inexistência de tal direito, equivocadamente.

A *autonomia*, elemento essencial da dignidade da pessoa humana é a chave nesse caso. Viver a vida com autonomia configura um direito potestativo, o que significa dizer que pode ser exercido sem a necessidade de autorizações alheias ao indivíduo. Afinal, nenhum ser humano prescinde de licença para viver a sua própria vida. A única exceção ao caso refere-se aos países em que a pena de morte é aplicável. Do contrário, nos Estados em que tal pena não existe, nem mesmo o governo pode restringir o direito de viver, o que nos permite denominá-lo de "direito supremo".

A renúncia de tal direito só pode ser exercida pelo próprio titular, haja vista seu conteúdo potestativo outrora mencionado. Afinal, se não se tratasse de direito, seria, mormente, conhecido como "dever de viver". O que não é o caso. Tal "dever de viver" geraria um rol extensivo de consequências jurídicas, iniciado pela punição da tentativa de suicídio, pela proibição dos esportes radicais e qualquer outra atividade que ofereça riscos de morte em geral.

Portugal e Alemanha, sistemas jurídicos paradigmas para o Brasil, possuem punição para o homicídio, tal qual o ordenamento brasileiro. Entretanto, possuem, também, um crime denominado "homicídio a pedido da vítima", cuja pena se mostra simbólica, quando comparada com aquela existente para o caso de homicídio tradicional. E, tal pena só é aplicada nos casos em que a morte decorre de uma ação, uma conduta positiva. Nos casos em que o pedido é negativo, ou seja, para deixar de fazer algo, não há crime[35] .

Mas, o que seria a eutanásia? Etimologicamente, o termo na antiguidade, significava uma "morte suave", sem ferimentos atrozes. Na atualidade, um sentido mais amplo vem sendo utilizado, a exemplo do que preconiza a Igreja Católica. Para a entidade significa

> dar a morte por compaixão, para eliminar radicalmente os sofrimentos extremos ou, ainda, evitar às crianças anormais, aos incuráveis ou doentes mentais, o prolongamento de uma vida penosa, talvez por muitos anos, o que poderia ocasionar encargos – emocionais e financeiros – para as famílias ou para a sociedade. [36]

Em outras palavras, a eutanásia compreende uma ação benevolente de um profissional de saúde, que, ao fim, provoca a morte, visando eliminar toda a dor de alguém.

35 Nesse caso, restam incluídos os casos voltados à omissão de tratamentos médicos a pedido do doente. O tipo penal narrado não se compara ao caso da eutanásia passiva.

36 Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, Cidade do Vaticano, 1980. Disponível em: <www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19800505_euthanasia_po.html>. Acesso em: 1 abr. 2016.

Não respeitar o *direito de morrer,* que é totalmente conectado ao *direito à autodeterminação*, representa um constrangimento ilegal, podendo inclusive culminar em abuso de poder e lesão corporal, conforme ensinamentos de Roxin (2005, p. 23):

> se o paciente recusa a operação que salvaria sua vida, ou a necessária internação numa unidade de tratamento intensivo, deve o médico abster-se de tais medidas e, se for o caso, deixá-lo morrer. Esta solução é deduzida, corretamente, da autonomia da personalidade do paciente, que pode decidir a respeito do alcance e da duração de seu tratamento.

A premissa se faz tão verdadeira que, na eventualidade de um indivíduo descobrir-se com grave enfermidade, que demande vital tratamento, o fato da recusa deste, o faria incorrer em algum crime, já que estaria atentando contra o seu direito (ou seria dever?) de viver. Mas não é o caso, vez que inexiste o tipo penal ligado à hipótese elaborada.

O *dever do cuidado*, que decorre da relação do paciente com o seu médico, cessa – segundo o próprio Código de Ética Medica[37] - com a oposição a este, que deve ser feita autonomamente pelo doente ou seu representante legal. Exemplo que pode ser apresentado concerne ao pedido instante ou a recusa aos tratamentos em geral, feita por diretivas antecipadas, a que se denomina Suspensão de Esforço Terapêutico (SET), que visam apenas o adiamento da morte, ao invés da manutenção da vida. A finalidade do SET é afastar o obstáculo "tratamento" para que a morte ocorra da forma mais natural possível, atendendo ao melhor interesse do doente [38].

Na Constituição Federal, a diretiva apresentada encontra suporte no artigo 1º, III e artigo 5º, III, ao asseverar e reconhecer a *dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito*. A morte digna, tanto quanto a vida digna, compreende um direito humano. E, por morte digna tem-se o ideal de uma morte sem dor, sem angústia e de acordo com a vontade do indivíduo titular do direito de viver e de morrer.

5.2. A ausência de peremptório regramento no Brasil e no direito internacional

Conforme asseverado anteriormente, as leis brasileiras não autorizam o procedimento da eutanásia, que se trata da morte decorrente de ato destinado à abreviação da

37 O próprio Código de Ética Médica repete tais princípios, tanto quanto, proíbe o médico de realizar procedimentos terapêuticos contra a vontade do paciente, a menos que se trate de um quadro de emergência, o que difere, em muito, do caso de um quadro irreversível.

38 A Igreja Católica, por meio da já suscitada Declaração da Eutanásia, concluiu algo no mesmo sentido, ao ressalvar que: "na iminência de uma morte inevitável, apesar dos meios usados, é lícito em consciência tomar a decisão de renunciar a tratamentos que dariam somente um prolongamento precário e penoso à vida, sem, contudo, interromper os cuidados normais devidos ao doente em casos semelhantes". Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, Vaticano, 1980. Disponível em: <www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19800505_euthanasia_po.html>. Acesso em: 01 abr. 2016.

vida do paciente terminal, em função do sofrimento deste. No ordenamento posto, n*ão há qualquer norma que autorize taxativamente a prática.*

Em *âmbito infra legal*, existem dois normativos emanados do Conselho Federal de Medicina (CFM) que observam o tema do doente incurável: o Código de Ética Médica[39] e a Resolução CFM nº 1.805[40] , em situações em que se respeita a vontade do paciente ou de seu representante legal (diga-se respeito à autonomia humana, elemento essencial da dignidade da pessoa humana), ou ainda em que é permitida a limitação ou suspensão dos procedimentos ou tratamentos que visem prolongar a vida do doente.

Observa-se que, até então, não havia uma clara disposição federal sobre o tema. Mas o Estado de São Paulo inovou (causando, sim, um conflito legal) e publicou uma norma excepcional: a Lei dos Direitos dos Usuários dos Serviços de Saúde do Estado de São Paulo[41] – Lei nº 10.241/99, mais conhecida como "Lei Mário Covas", seguida da Portaria nº 675/MS/GM de 30 de março de 2006 do Ministério da Saúde, aprovando a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde[42] . Referido documento consolidou os direitos e deveres do exercício da cidadania na saúde no país, reafirmando ser direito do usuário concordar ou recusar, livremente, sobre procedimentos diagnósticos, preventivos ou terapêuticos, salvo se tal escolha puder acarretar risco à saúde pública[43] .

Em linha com a Resolução supracitada, sobreveio o Projeto de Lei do Senado nº 524/2009, dispondo sobre os direitos em fase terminal de doença, na tentativa de regulamentar a prática da ortotanásia[44] , em respeito à vontade do paciente, via devido processo legislativo. Referido projeto foi arquivado ao final da Legislatura de 2014.

---

39 Código de Ética Médica. Artigo 41: é vedado ao médico abreviar a vida do paciente, ainda que a pedido deste ou de seu representante legal. O artigo é complementado com um parágrafo único: nos casos de doença incurável e terminal, deve o médico oferecer todos os cuidados paliativos disponíveis sem empreender ações diagnósticas ou terapêuticas inúteis ou obstinadas, levando sempre em consideração a vontade expressa do paciente ou, na sua impossibilidade, a de seu representante legal.

40 Resolução nº 1.805, de 2006, trata dos procedimentos terapêuticos de prolongação da vida dos doentes terminais ou acometidos por graves enfermidades, regulamentando, outrossim, a ortonásia. Ao médico, na situação narrada, seria permitida a limitação ou suspensão dos procedimentos ou tratamentos que visem prolongar a vida do doente. Entretanto, seria obrigado a garantir-lhe os cuidados necessários para aliviar os sintomas que levassem o paciente ao sofrimento, d*esde que respeitada a vontade deste ou de seu representante legal*. (grifos nossos)

41 Tal diploma estabeleceu em seu artigo 2º que "são direitos dos usuários dos serviços de saúde no Estado de São Paulo: XXIII - recusar tratamentos dolorosos ou extraordinários para tentar prolongar a vida; e XXIV - optar pelo local de morte"

42 Importante ressaltar que, o uso da palavra usuário – ao invés de paciente para definição do sujeito passivo – não foi uma mera coincidência ou opção linguística neutra, mas sim, um passo decisivo para consolidar, no sistema de saúde nacional, a prevalência do interesse do doente e não mais do profissional de saúde que até então, figurava como um verdadeiro juiz sobre a vida do enfermo.

43 No mesmo documento, é previsto o direito de o paciente revogar ou retratar, a qualquer momento, por decisão livre e esclarecida, o consentimento ou a recusa anterior, sem que lhe sejam imputadas sanções morais, administrativas ou de qualquer natureza (RIBEIRO, 2006, p. 41).

44 Termo utilizado para definir a morte natural, com a menor interferência possível da ciência, principalmente no que tange aos procedimentos invasivos, caros e indubitavelmente ineficazes à cura, permitindo, assim, ao paciente, um morrer mais digno, com o menor sofrimento possível. Para tanto, evitam-se os métodos extraordinários de suporte

Apesar de também não existir um tratado internacional que autorize expressamente a prática, alguns países já admitiram o direito de morrer com dignidade. A Holanda regulamentou através de ato legislativo o término da vida pelo médico a pedido do paciente, em 2002, permitindo, inclusive, a eutanásia em menores de idade, a partir dos 12 anos. Apesar de legalizada, a eutanásia sofre intenso controle naquele país. Cada caso é encaminhado a uma comissão regional onde médicos, juízes e sociólogos manifestam suas opiniões. Em caso de dúvida, o poder judiciário atua. Na Bélgica, onde a prática é regular, a legalização ocorreu em 2002, após manifestação favorável do Comitê Consultivo Nacional de Bioética, que encarou o dilema existente acerca do tema. Atualmente, o país autoriza a prática em pacientes de qualquer idade, desde que estejam em estado terminal.

Na América do Sul, tanto o Uruguai quanto a Colômbia[45] toleram a prática de acordo com o caso concreto. No Uruguai, desde 1934 o país prevê isenção da pena para quem praticar o "homicídio piedoso", que ocorre em função da compaixão pela vítima em estado terminal, desde que cumprido determinados requisitos.

Nos Estados Unidos a regulamentação da prática é de competência de cada um dos Estados da Federação. Até o momento apenas três Estados[46] autorizam a prática do suicídio ou morte assistida, método no qual o próprio paciente ingere medicamentos letais previamente prescritos por médico. Na Suíça não há regulamentação expressa, contudo, a Corte Federal já reconheceu o direito de morrer dos pacientes, através da morte assistida.

A implementação de uma filosofia de cuidado mais honrado e decente dos pacientes terminais poderá culminar em uma nova medicina. Essa perfaz uma alternativa saudável na direção de se criar uma cultura de respeito à dignidade do ser humano em um momento crítico de sua existência: o de enfrentar a própria morte. E isso, pelo fato de que, como vimos dizendo, tanto quanto a vida, a morte digna, sem dor e angústia, também corresponde a um direito humano!

Em relação a processos julgados sobre "eutanásia", observa-se que no âmbito do STJ, os acórdãos são relacionados à eutanásia canina, equina ou ao controle de zoonoses.

---

de vida, tais como os medicamentos e aparelhos.

45 Na Colômbia, há decisões judiciais autorizando o feito em 1997. No caso, a Corte Constitucional Colombiana decidiu pela isenção da responsabilidade penal de quem cometesse o tal "homicídio piedoso", também, desde que houvesse consentimento prévio e inequívoco do paciente em estado terminal. A insegurança jurídica daquele Estado ainda permanece.

46 O Estado do Oregon autorizou em 1997, mediante referendo popular, tanto quanto ocorreu no Estado de Washington, em 2008. No Estado de Vermont, a legalização ocorreu pela via legislativa. No Estado de Montana o procedimento pode ser autorizado através da via judicial e, no Estado do Texas, a Lei Advance Directives Act autoriza em determinados casos que médicos e hospitais paralisem os tratamentos quando estes se mostrarem inadequados ou fúteis, permitindo, assim, a chamada eutanásia passiva.

Já no âmbito do STF, apenas três foram os julgados encontrados, e se referem à interrupção de gravidez de feto anencéfalo[47] e pesquisas com células tronco embrionárias [48].

Conclusão

A presente pesquisa teve como escopo uma reflexão no plano jurídico sobre a eutanásia à luz da dignidade da pessoa humana, princípio formador dos Direitos Humanos; e, portanto, teve como campo de análise, aquelas pessoas que se encontram em estado terminal ou em estado vegetativo persistente, com incuráveis enfermidades.

Ainda que verifiquemos efeito direto da globalização quanto à proteção dos Direitos Humanos em nível global, que a partir dos tratados confere verdadeiro corpo sistematizado e coerente, com princípios, objeto e metodologia próprios, fato é que não se vislumbra internacionalmente regramento específico acerca do direito de morrer. Por mais que inúmeros tratados tratem o tema da dignidade humana com brilhantismo – e esses façam parte do ordenamento jurídico brasileiro a partir do processo constitucional de incorporação –, não há qualquer menção sobre a possibilidade de um digno descanso. A respeito do tema, no Brasil vige um verdadeiro vácuo legislativo.

Uma real apreciação da dignidade humana aponta na direção da liberdade individual e em favor de um sistema jurídico que incentive cada um dos indivíduos a tomar decisões individuais sobre a própria morte. A liberdade é a exigência fundamental e absoluta do amor-próprio. E, por venerarmos a dignidade é que insistimos na liberdade.

Entendemos que o papel do Direito, quer por meio de tratado internacional ou através de lei interna, deve ser o de disciplinar a legitimidade do consentimento apresentado, bem como, o de indicar quais seriam os imprescindíveis cuidados que deveriam ser adotados pelos agentes da medicina antes do ato de abreviação da vida. Isso porque, ao validar a Resolução nº 1.805/2006 do CFM, o Judiciário nacional demonstrou observar a evolução dos costumes e das relações sociais, indicando que o país está preparado para mudanças, que tenham como fundo o resgate da dignidade do ser humano, inclusive no que tange à morte.

Dessa forma, a elaboração de um rol taxativo – com disposições acerca da necessidade de verificação da origem da decisão e da manifestação de vontade do paciente; da confirmação do prognóstico e do diagnóstico; e da verificação de eventuais conflitos ou de interesses entre a instituição hospitalar, médicos, pacientes e eventuais responsáveis – se faz premissa indispensável para que uma morte digna possa ser salvaguardada e, então, oferecida aos pacientes incuráveis em situação terminal.

47 STF, ADPF 54/DF, Relator Min. Marco Aurélio. Julgamento: 12/04/2012 e ADPF 54 QO/DF - Relator: Min. Marco Aurélio. Julgamento: 27/04/2005.

48 STF, ADI 3510/DF, Relator Min. Ayres Britto. Julgamento: 29/05/2008.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, Luís Roberto. *A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação.* Mimeografado, dezembro de 2010.

DWORKIN, Ronald. *Freedom´s Law: the moral reading of the American constitution*. Harvard University Press: 1996.

HABERMAS, Jürgen. Nos limites do Estado. *Especial para Folha de São Paulo*. Tradução José Marcos Macedo. São Paulo. 18 de Jul. de 1999. Caderno mais, p. 5.

_____. *A constelação pós-nacional - ensaios políticos*. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

_____. *Era das Transições*. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo, 2003.

HELD, David; GOLDBLATT, David. *Global Transformations*. California: Stanford University Press, 1999.

KAPLAN, Morton A.; KATZENBACH. Nicholas de B. *Fundamentos políticos do direito internacional*. Trad. de Sigrid Faulhaber Godolphim e Waldir da Costa Godolphim. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

LAFER, Celso. Um olhar sobre o mundo atual. *O Estado de São Paulo*, ed. 20 dez. 2015.

McCRUDDEN, Christopher. *Human dignity and judicial interpretation of human rights*. The European Journal of International Law. vol. 19. n. 4. EJIL: 2008.

NIEMEYER, Theodor. *Derecho Internacional Publico*. Barcelona: Ed. Labor. 1930.

NUNES, Luiz Antonio Rizzatto. *Manual de filosofia do direito*. São Paulo: Saraiva, 2004.

OTERO, Paulo. *Legalidade e administração pública* - O Sentido da vinculação administrativa à juridicidade. Coimbra: Almedina, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

_____. Direitos Humanos Globais, Justiça Internacional e o Brasil. In: *Revista Sapientia.* Ed. 17, ano 3. abril e maio, 2014.

RAMOS, André de Carvalho. *Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

REZEK, José Francisco. *Direito dos Tratados.* São Paulo: Forense, 1984.

RIBEIRO, Diaulas Costa. A*utonomia: viver a própria vida e morrer a própria morte*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(8):1749-1754, ago. 2006.

ROXIN, Claus. *A tutela penal da vida humana*. São Paulo: Ed. Damásio de Jesus, 2005.

SAGRADA Congregação para a Doutrina da Fé. Cidade do Vaticano, 1980. Disponível em: <www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_ doc_ 19800505_euthanasia_po.html>. Acesso em: 01 abr. 2016

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

_____. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. 4ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2006.

_____. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

TORRES, Ricardo Lobo. *Tratado de direito constitucional, financeiro e tributário: valores e princípios constitucionais tributários*. São Paulo: Saraiva, 2005.

Recebido em: 08 de junho de 2016
Aprovado em: 14 de setembro de 2016

La exclusión como pérdida de la condición de ciudadanía y de los derechos humanos sociales básicos

- Exclusion as loss of the status of citizens and basic social human rights

- Exclusão como perda do estatuto dos cidadãos e os direitos humanos básicos sociais

Juan García Rubio[1]

Resumen: El presente artículo se plantea un análisis conceptual en torno a la noción de exclusión social y su profunda vinculación con el concepto de ciudadanía y derechos sociales. La palabra exclusión refiere a la acción de privar a alguien de algo que le corresponde y así la exclusión social va unida a la idea de privación de derechos sociales de las personas reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en consecuencia a la negación del componente social de ciudadanía que involucra a toda persona. El excluido social está dentro de la sociedad pero no disfruta de una condición plena de ciudadanía, no disfruta de unos derechos sociales básicos. El Estado suele dirigir hacia los excluidos una serie de medidas de integración que aun teniendo buenas intenciones no dejan de reforzar situaciones de exclusión a través del etiquetamiento. La exclusión la observaremos como un proceso en el que no hay únicamente incluidos y

1 Profesor de la Universidad de Valencia. Juan.Garcia-Rubio@uv.es

excluidos, y por ello delimitaremos sus zonas intermedias, viendo también sus diferentes tipologías.

Palavras-chave: Exclusión. Exclusión social. Ciudadanía. Derechos Humanos.

Abstract: EThis paper analyses social exclusion and its deep connection with the concept of citizenship and social rights. The word exclusion refers to deprive someone of something that corresponds and so social exclusion is linked to the idea of deprivation of social rights of individuals recognized in the Universal Declaration of Human Rights of 1948 and consequently the denial of social component of citizenship that involves everyone. The socially excluded are included in society but do not enjoy full citizenship status or enjoy basic social rights. The State usually introduces a number of integration measures for to the excluded while having good intentions do not stop reinforce situations of exclusion through labelling. We observe exclusion as a process in which there are not only included and excluded, and therefore we definite intermediate areas, also seeing their different types.

Palabras clave: Exclusion. Social Exclusion. Citizenship. Human Rights.

Resumo: Neste artigo exploramos a exclusão social e profunda relação com o conceito de cidadania e direitos sociais. A palavra exclusão refere-se a privar alguém de algo que corresponde e da exclusão social é tão ligada à ideia de privação de direitos sociais dos indivíduos reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e, consequentemente, a negação de componente social da cidadania que envolve toda a pessoa. O excluído está incluído na sociedade, mas não gozam do estatuto de cidadania plena, não gozam de direitos sociais básicos. O Estado normalmente tece uma serie de medidas de integração para as personas excluídas ao ter boas intenções não param reforçam situações de exclusão através da rotulagem. Observamos a exclusão como um processo em que não só são incluídos e excluídos, e, portanto, delimitaremos suas zonas intermédias, também vendo os seus tipos diferentes.

Keywords: Exclusão. Exclusão Social. Cidadania. Direitos humanos.

1. Introducción

El término exclusión no es una palabra nueva, pero, en su uso contemporáneo, Sen (2000) atribuye la autoría de la expresión a René Lenoir, Secretario de Estado de Acción Social del Gobierno francés, quien en 1974 publicó su obra "Les Exclus. Un français sur dix". Sin embargo, Saül Karzs (2000: 137), aunque también nombra a Lenoir, nos indica que es común datar su aparición en los ensayos de P. Massé –"Les Dividendes du progres"- de 1969-- y de J. Klanfer –"L'Exclusion sociale, jétude de la marginalité dans les societés occidentales"- de 1965.

Es a partir de la década de 1990 cuando se generaliza su expresión tanto en su instalación y circulación discursiva a partir de Francia, como en sus usos en múltiples disciplinas, así como en volverse un tema imprescindible en conversaciones, discursos, medios de comunicación. A partir de entonces, el término ha ido tomando un progresivo auge; y en su uso, ha ido desplazando a otros: por ejemplo, se entiende como un concepto mucho más amplio que el de "pobreza" o el de "marginación". También ha incorporado un número ilimitado de significaciones y ha reemplazado a otros como el de "inserción" y el de "integración" que se aplicaban en sentido positivo. Así nos lo precisa Karzs:

> Noción sin orillas, sin límites. Ya en 1974, René Lenoir confeccionaba una lista tan enorme de las situaciones reales o potenciales de exclusión -desde la vivienda hasta el sentimiento amoroso- que al final resultaba muy difícil no reconocerse en ella (Karzs, 2000: 139).

En el apartado siguiente revelaremos como cuando nombramos la exclusión en singular se hace referencia a la exclusión social, la cual relacionaremos con el concepto de ciudadanía y de derechos sociales. Además reseñaremos las características de la exclusión y la necesidad de que alguien la certifique -esto es, que "etiquete" a la persona excluida-: en concreto veremos que será la administración pública. Después observaremos las distintas zonas del continuo que va de la inclusión a la exclusión, para más adelante distinguir distintas tipologías de la exclusión social. Finalizaremos el artículo con un último apartado a modo de conclusión y de reflexión sobre todo lo apuntado anteriormente.

2. La exclusión social

El término exclusión lo aplicamos en muy diversas situaciones, pues las exclusiones son múltiples: sabemos de la exclusión étnica, de la sanitaria, de acceso al empleo, del ejercicio de derechos políticos, de la exclusión profesional, de la exclusión del derecho a votar, de la exclusión educativa, de definir una identidad sexual, de la exclusión en vivienda,… Como dice Karzs (2000: 141) sobre la misma, *"Toda enumeración acaba siendo incompleta y a la vez, radicalmente, tiene cabida para todo"*.

Siguiendo a este autor, podemos hablar de exclusión en singular y de las exclusiones en plural. Cuando hablamos de estas últimas, hacemos referencia a todas las que hemos citado anteriormente. Pero si hacemos referencia a la palabra exclusión en singular y con mayúsculas sólo nos podemos estar refiriendo a la exclusión social; en definitiva, la educación, la sanidad, el empleo… al final siempre desembocan y se están refiriendo a lo social. Lo social engloba la mayoría de las formas de exclusión plurales. En palabras de Karzs:

> Podríamos exclamar: ¡Exclusión, sí, pero social! Este adjetivo cumple, en efecto, un papel tan primordial como estratégico: lejos de enunciar un rasgo entre otros, destaca los que la exclusión tiene de propio. Más que un atributo circunstancial, es una verdadera marca,

> un sello, una impronta indeleble. Este adjetivo destaca la diferencia entre la exclusión y las exclusiones. Si tiene la misma función gramatical que escolar, profesional, político, etc., para las formas plurales y finalmente parcelarias de exclusión, no puede, con todo, compararseles. Este adjetivo denomina, no un campo o un dominio, sino nada menos que el sentido, la clave, la naturaleza de la exclusión, y por tanto, de cada una de sus formas particulares. Designa no un rasgo coyuntural, sino una dimensión estructural (Karzs, 2000: 150).

Como vemos, si la palabra exclusión viene definida por un adjetivo, éste es el de social. Esta exclusión engloba al resto de exclusiones; es lo que tienen en común todas ellas. Aunque en todas las sociedades -por muy desarrolladas que sean calificadas- existe la exclusión social, si nos circunscribimos a América Latina y el Caribe tenemos que hacer referencia a los datos aportados por la Comisión Económica para América Latina –CEPAL- (2015, 2016) y que nos muestran una región con una tasa de pobreza del 28,4% de la población -168 millones de personas- y una tasa de indigencia del 11,8% -unos 70 millones de hombres y mujeres de los 168 se encontraban en situación de pobreza extrema-. Por lo que se refiere a otro aspecto fundamental relacionado con la exclusión social como es el de la salud, en la región se está lejos de lograr una cobertura sanitaria universal y de calidad. Pero, si hay una cuestión que incide de forma poderosa en la exclusión social, ésta es la educativa. En el año 2013, el 92% de la población de la región entre 15 y 19 años había concluido la Educación Primaria y el 58% la Educación Secundaria. Sin embargo, es importante precisar respecto al último de los datos aportados que un 80% del quintal más rico había concluido la Educación Secundaria, mientras que en el más pobre únicamente se llegaba al 34%, lo que viene a mostrar como la desigualdad social se convierte en desigualdad educativa. Como señala Gentili:

> Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar (Gentili, 2009: 34-35).

2.1. Exclusión, concepto de ciudadanía y derechos humanos sociales

Para hablar del concepto de exclusión, en singular, necesariamente tenemos que hacer referencia al término ciudadanía. Aristóteles ya formula una idea de ciudadanía, pero, aunque se utiliza el término desde la Grecia clásica, su significado ha ido variando a lo largo del tiempo. Es Thomas Henry Marshall quien en 1949 define la concepción moderna que se tiene de ciudadanía. Él añadió una nueva dimensión a este concepto: el componente social. Para él, la ciudadanía en su sentido amplio es el resultado del sumatorio de tres ciudadanías que se complementan: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. A su vez estos tres tipos de ciudadanía se fundamentan en la po-

sesión por parte de los miembros de una comunidad de derechos civiles, de derechos políticos y de derechos sociales. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se puede distinguir, si atendemos a su contenido, esta clasificación con estos tres tipos de derechos. Los derechos civiles son los necesarios para la libertad individual; los derechos políticos para participar en la vida pública, para poder elegir y ser elegidos; y los derechos sociales para el acceso a un trabajo remunerado, a sanidad, a educación, y a la previsión social en situaciones de riesgo -en definitiva, a un bienestar vital básico- (Marshall y Bottomore: 1998). Lo que hace Marshall es legitimar la sociedad liberal a través del concepto de ciudadanía social, e intentar compatibilizar dos conceptos que no tienen por qué ser antagónicos: libertad e igualdad.

Es esta última dimensión de ciudadanía que añade Marshall, la que principalmente nos interesa, como observaremos al hablar de exclusión, aunque también veremos que de una forma indirecta tiene connotaciones en relación a las otras dos. En todo caso, y desde la concepción indicada, la condición de ciudadano se alcanzaría cuando el individuo tuviera la totalidad de ese conjunto de derechos, considerándole "miembro de pleno derecho de una comunidad"• En palabras de Adela Cortina (1998: 93) *"…si una comunidad política deja desprotegido a alguno de sus miembros en cualquiera de estos aspectos, está demostrando con hechos que no le considera en realidad ciudadano suyo*."

De proporcionar al ciudadano este nivel básico vital se encarga el Estado; no tiene por qué ser el único suministrador de bienestar entre los ciudadanos, pero sí el único responsable. Es el proveedor de las políticas sociales que son generalmente redistributivas, reequilibrando los recursos entre unos ciudadanos y otros, dotando a todos de un mínimo básico para vivir. Es lo que llamamos comúnmente el "Estado de Bienestar", noción que se generalizó principalmente en Europa después de la II Guerra Mundial. De hecho, los derechos sociales de los que disponen los ciudadanos de un estado son una buena herramienta para calibrar el nivel de garantías consagradas por la sociedad. Hay Estados que son más tendientes a garantizar la ampliación de los mismos -en el número de ellos-; y sin embargo, hay otros que se centran en la intensidad, en la profundidad de la exigibilidad y control en el cumplimiento de ese derecho social es garantizado. En palabras de William Beveridge, economista y autor del informe titulado *Report to the Parliament on Social Insurance and Allied Services*, o "Informe al Parlamento acerca de la seguridad social y de las prestaciones que de ella se derivan", que se hizo público en noviembre de 1942 y que marca el nacimiento del Estado de Bienestar en el Reino Unido dando cobertura universal a todos los ciudadanos de la cuna a la tumba -*"Cradle to the grave"*-.

2.2. Características de la exclusión

Una vez visto el concepto de ciudadanía y su proveedor, el Estado de Bienestar, acudiremos al diccionario y recogeremos definiciones de distintos autores para ver a qué nos referimos cuando hablamos del término exclusión y, de este modo, entenderemos por qué hemos recurrido al concepto de ciudadanía, y especialmente a su componente

social. En primer lugar, nos haremos eco de la definición que nos dan dos diccionarios: el María Moliner, en una de sus acepciones habla de exclusión como *"Quitar una cosa de un conjunto de las de su clase o de un lugar en que le corresponde estar o figurar"*; y en el diccionario de la RAE, *"Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba"*. En ambas se hace referencia a quitar, a privar, en el caso de la exclusión social más que a algo es a alguien del lugar que ya estaba o que le correspondía estar, que tenía derecho a estar.

Saül Karzs (2000) identifica cuatro características fundamentales cuando se invoca esta expresión: su carácter polisémico, consensual, paradójico y, por último, especular. El carácter polisémico ya lo hemos citado antes cuando hemos hecho referencia a la multitud de exclusiones que existen. El carácter consensual se refiere a que están interesadas en la problemática de la exclusión, personas y corrientes de pensamiento que en principio tienen planteamientos muy diferentes. Las características de paradójico y especular son las que hacen especial hincapié en ese alguien que nos daba anteriormente la definición del diccionario. Lo normal sería pensar que están fuera de la sociedad al estar excluidos, pero no es así; ocupan otro status distinto al del resto de ciudadanos. Karzs dice que al hablar de exclusión estamos tratando una categoría paradójica:

> (...) los excluidos están en la sociedad (...) La exclusión atañe a personas que están fuera de la sociedad de la que al mismo tiempo forman parte. Para ser excluido, hay que estar adentro. Si no se está adentro, no se es excluido: se está en otra parte (...) Como tales excluidos están adentro, en una sociedad concreta, hay políticas públicas que se interesan por ellos, se implementan dispositivos de propósito social o filantrópico, surgen estudios..." (Ibid, p. 160).

La característica de especular se refiere a que hay incluidos en la medida que hay excluidos, pero ambos anhelan la misma sociedad. Ambos son la cara y la cruz de la misma moneda, anverso y reverso. Kars se refiere a ellos como los in y los out. Los excluidos son quitados, privados de ocupar un lugar en que les corresponde estar, y que tienen derecho a ocupar. Tienen que tener un cierto número de características en cuanto a empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar,… No es un acto de voluntad: por querer, no eres excluido.

> Quedan así instalados los dos personajes centrales de la problemática de la exclusión. Están los in y los out, los incluidos que están en la sociedad y que son de la sociedad, y los excluidos que están, desde luego, en la sociedad aunque sin ser de ella. In y out lo son en la medida en que comparten los mismos objetivos y se adhieren a los mismos ideales, que unos logran realizar y los otros no, o mal. Ocupan lugares diferentes, radicalmente diferentes incluso, pero en la misma escala de la estratificación social, en una sola y única línea. Sus intereses individuales y colectivos divergen, pero en el seno de deseos y metas convergentes. Sus posiciones económicas, políticas, culturales, familiares, etcétera, no se contradicen, sólo presentan particularidades, disparidades, desigualdades. Se supone que ambos, in y out, quieren la misma sociedad. Esto es justamente lo que los define: hay in y out en la medida, y sólo en la medida, en que se supone que quieren la misma sociedad. Si no quieren la misma

> sociedad, ya no son incluidos y excluidos sino, por ejemplo, clases sociales (Karzs, 2000: 177).

2.3. El objeto de la exclusión

Hemos hablado ya de ese "alguien", la persona excluida, que está dentro de la sociedad pero de forma distinta que otros, en otro nivel. Ahora, veremos una serie de autores que se centran, no en esta dualidad –incluidos y excluidos-, sino en el objeto de la exclusión, esto es, en atender en aquello que se les priva, aquello que se les quita a los excluidos, perspectiva ésta que da absoluto sentido a la introducción explicativa que hemos realizado del término ciudadanía. La exclusión, como pudimos observar en la definición, supone ante todo referirnos al verbo privar de, quitar a alguien algo que le corresponde, el derecho a tener ese algo, el derecho a ocupar ese lugar. Cuando hablamos de exclusión educativa, lo estamos haciendo de privación del bien educación; luego veremos de qué forma. Cuando hablamos de acceso a la vivienda, estamos hablando de privación de ese bien, de la vivienda. Pero hay algo fundamental en la definición de exclusión que la caracteriza, y es que al excluido no se le da "algo que le corresponde", como veíamos en el diccionario María Moliner anteriormente.

En primer lugar, Tezanos no deja lugar a ninguna duda al relacionar exclusión social con encontrarse fuera, *out*, del componente social de ciudadanía. La exclusión social es inherente a la idea de negación de derechos sociales y oportunidades vitales, y a la idea del Estado de Bienestar.

> El término "exclusión social" es utilizado para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX" (Tezanos, 2001: 138).

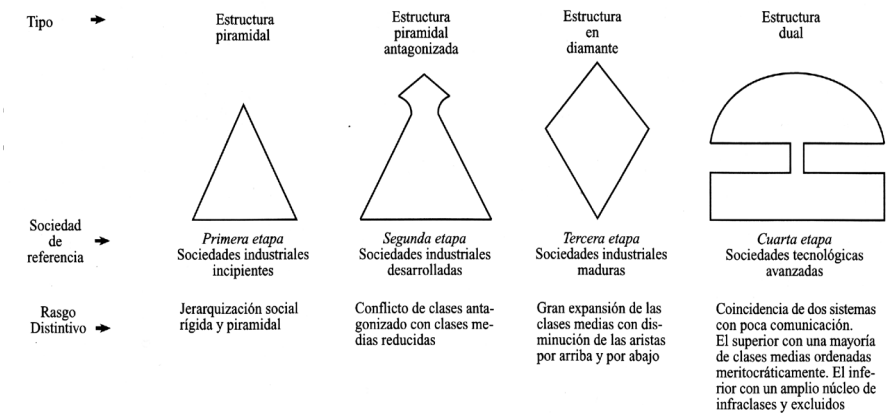
De hecho, nos indica que esa pérdida de derechos sociales nos está llevando, como él señala, a una "dualidad de condiciones ciudadanas". Podríamos entroncarlo con lo que hemos dicho antes: los excluidos están en la sociedad, pero hay ciudadanos de primera y otros que son considerados de segunda con unos derechos limitados.

> La exclusión social sólo puede ser definida en términos de aquello de lo que se es excluido, es decir, del nivel de vida y del modo de inserción laboral y social propio de un sistema civilizado y avanzado. (...) De algunos de esos derechos y oportunidades y, sobre todo, del derecho a tener un puesto de trabajo o un modo de vida que permita una existencia digna, es del que están siendo "apartados" y excluidos en nuestros días un buen número de personas, en virtud de determinados procesos sociales que están conduciendo en la práctica a una dualidad de condiciones ciudadanas (Tezanos, 2001: 146-147).

Esta dualidad a la que se refiere se refleja de una forma nítida en la figura 1, que el mismo autor realiza sobre la evolución de las estructuras en las sociedades industriali-

zadas. Si nos fijamos en el dibujo de la sociedad tecnológica avanzada, que es en la que nos encontramos, observamos cómo tiene una amplia base de parados, subempleados, jubilados y de otros sectores "excluidos", y además esta sociedad viene caracterizada por una muy escasa movilidad ascendente, con las clases medias y altas representadas en la parte superior del dibujo. Se puede ver también cómo han ido cambiando los distintos tipos de sociedad industrializada a lo largo del tiempo, y como esta nueva sociedad en nada se parece a la anterior.

Figura 1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas. Las Sociedades tecnológicas avanzadas.



Fuente: Tezanos, J.F. (1994).

La petición por parte del empresariado en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, con la coartada de impulsar una mayor competitividad en las empresas, ha traído medidas de flexibilización del mercado de trabajo cada vez más extremas, y sobre todo ha ido produciendo una desregularización de la protección social que se ha agudizado todavía más tras la gran crisis económica de 2007, tras la cual se ha producido una ofensiva casi definitiva contra los fundamentos del Estado del Bienestar.

Giddens es otro autor que también relaciona inclusión -la otra cara de la moneda- con ciudadanía y nos describe las tres componentes de la misma, dando como se merece especial importancia a la educación dentro de la ciudadanía social.

> Inclusión se refiere en su sentido más amplio a ciudadanía, a los derechos y deberes civiles y políticos que todos los miembros de una sociedad deberían tener, no sólo formalmente, sino como una realidad de sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la integración en el espacio público. En una sociedad en la que el trabajo sigue siendo esencial para la autoestima y el nivel de vida, el acceso al trabajo es un ámbito principal de oportunidades. La educación es otro, y lo sería incluso aunque no fuera tan importante para las

> posibilidades de empleo, para las que es determinante (Giddens, 1999: 123).

Podemos decir que el antónimo de ciudadanía social para Giddens es el término exclusión. Si la expresión ciudadanía la relacionamos con derechos, la exclusión significa el no acceso a los mismos. Y siendo más precisos, la exclusión social la debemos relacionar con la pérdida de los derechos sociales a los que da acceso la condición de ciudadano.

Raya vuelve a poner el acento en la misma idea, con apoyo en la normativa de la Ley contra la Exclusión del País Vasco.

> Este concepto expresa una manera de estar en la sociedad, que no viene definida por lo que la persona es (identidad) sino por lo que carece, por lo que ha perdido, o nunca ha tenido. Así la situación de exclusión tiende a ser definida por aquello de lo que se está excluido, es decir, el nivel de vida y los derechos sociales propios de la sociedad de pertenencia. (...) A su vez matiza que está excluida "toda persona que, en mayor o menor medida, se encuentra incapacitada o imposibilitada para el ejercicio de alguno o de varios de los derechos sociales que otorgan status de ciudadanía a un individuo (Raya, 2004: 3).

Ella también hace hincapié en la relación de desigualdad entre el sujeto excluido y el resto de la sociedad *"derivada de la carencia, o no acceso, a determinados derechos sociales, particularmente los relacionados con la protección de riesgos, que empujan a la persona a vivir al día o a sobrevivir en los márgenes de la sociedad"* (Ibid.: 4).

Por lo tanto, y tomando como referencia los autores anteriormente citados, a la pregunta directa ¿de qué se priva al excluido?, podemos contestar de una forma también directa: de sus derechos sociales, de su condición de ciudadanía social, y por tanto también, como componente de ciudadanía, de su condición de ciudadano o, si se quiere matizar, de su relegación a ser ciudadano de segunda. Saraví (2007) se refiere también a esa ciudadanía de segunda clase, culpabilizando al Estado ya no sólo de no garantizar derechos universales, sino que en muchos casos ha abandonado la pretensión de hacerlo.

2.4. Condiciones para la exclusión: el etiquetaje

Más importante que pensar en si hay incluidos y excluidos es buscar el porqué de los mismos, es caracterizar a los unos y los otros. La exclusión no es una característica personal, no es una cualidad del individuo desde su nacimiento. Así se refiere Escudero a ello:

> Es, más bien, un resultado o situación en la que algunas personas son marginadas, separadas, privadas de la comunidad, de ciertos bienes o servicios, por no satisfacer ciertos requisitos o criterios establecidos o no atenerse a ciertas reglas (Escudero, 2006:19).

Y estos bienes, como hemos visto, no pueden ser cualesquiera sino que tienen que ser indispensables, esenciales para el individuo, derechos sociales que les son propios.

Las condiciones vienen establecidas por un determinado orden que viene adherido a la sociedad y que hace que quien no sigue sus reglas y cumple sus condiciones sale despedido de él, acaba marginado, excluido, en los márgenes del mismo, en las afueras. No hay sujetos excluidos independientemente de un determinado orden (Castel 2004; Tezanos 1994, 2001). Cuando hablamos de sociedad, al igual que hacemos cuando hablamos de exclusión, no necesitamos adjetivaciones. En ambos casos, capitalista y social nos vienen a la mente sin necesidad de nombrarlas, porque la exclusión, en singular, es propia de este tipo de sociedad, va unida a ella como un tributo a pagar. El capitalismo postindustrial necesita mano de obra calificada. Las personas que en su día podían conseguir un salario aceptable en un trabajo rutinario, mecánico, serían incapaces de cambiarse ahora a otros que necesitan de capacidades intelectuales, que son los que se demandan en estos nuevos tiempos.

Podría haber una sociedad que garantizara todos los derechos sociales sin condiciones, pero no es ésa la sociedad en que vivimos. En ella se necesita una determinada formación para acceder a un puesto de trabajo, y no sólo eso, sino una demanda de la misma por parte del mercado. Para acceder a una vivienda se necesita una determinada renta mínima, bien para tenerla en propiedad o bien para alquilarla.

Pero no basta con cumplir una serie de condiciones, sino que tiene que haber quien "etiquete" al individuo de excluido. Para ello, el Estado articula una serie de medidas de integración que van dirigidas a estos colectivos, que siendo válidas, no dejan de etiquetar. Sería mejor tomar, no medidas contra la exclusión social, sino medidas a favor de la cohesión social, que eviten este etiquetaje. No habría que tomar medidas para el acceso a las viviendas de colectivos marginales sino que tendría que haber una ley que protegiese el derecho de todos los ciudadanos a acceder a una vivienda. No se trataría de hacer leyes en negativo para aquellos que no acceden a los bienes y servicios, sino en positivo, leyes que defiendan y consoliden los derechos sociales, no programas de inserción que, aunque en principio son para mejorar la situación del individuo, constituyen la base del etiquetaje. Los dispositivos de intervención, las medidas tomadas hacia ciertos individuos crean categorías que los encasillan.

Karzs describe que se necesita no sólo estar excluido sino que alguien lo ratifique. Se está excluido en relación al cumplimiento de unas condiciones, el no tener determinados derechos sociales. Se está excluido en relación con un determinado orden, que es fijado esencialmente por las lógicas del mercado, pero que necesita la certificación de la administración.

> Condición necesaria de la exclusión: cierto itinerario material por parte de ciertas poblaciones. Condición suficiente: itinerario inscrito en una serie de significaciones teóricas, de clasificaciones administrativas, de intimaciones institucionales, de asignaciones económicas, de tratamientos políticos. Hay que tener pues problemas diversos y, además, estar apresado en las mallas de cierta maquinaria de

> codificación de lo real. Dicho en otros términos, yo planteo que hay sin duda excluidos de carne y hueso que viven en situaciones subjetivas y objetivamente intolerables y cuyo número aumenta sin parar. Pero señalo que, para que las cosas sean así se requiere la existencia de una problemática de exclusión: sin esta problemática, los llamados excluidos no los son todavía o han dejado de serlo. Sin psiquiatría no hay locos sino poetas,... (Karzs, 2000: 135-136).

2.5. Zonas de exclusión social

En nuestros días, la sociedad tiende cada vez más a una dualidad de condiciones ciudadanas: los unos y los otros, los incluidos y los excluidos, los que alcanzan una ciudadanía social plena y los que no. Antes, la clave era alcanzar un buen trabajo, pero hoy en día las barreras son mayores: no se trata ya de conseguir un trabajo que satisfaga al individuo, económica, social y personalmente, sino de conseguir "cualquier trabajo"; es tener o no tener un trabajo lo que separa. Pero en la exclusión social no estamos ante el blanco o negro; hay grises: los que van desde la plena integración hasta la exclusión. Y no se pasa de estar incluido a excluido en un instante, ni se es excluido desde siempre; no se nace con ello. Como hemos indicado, no se trata de una cualidad, de una característica del individuo. Es más, la exclusión es un proceso, como indica Castel (2004: 57), quien la plantea como un continuo: *"los excluidos están en la desembocadura de trayectorias"*. El individuo puede situarse a lo largo de su vida en tres zonas, que no son estancas sino que forman parte de un proceso dinámico.

> *Hay una zona de integración: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una zona de vulnerabilidad: por ejemplo el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. (*Castell, 2004: 58).

García Serrano y Malo (1996), partiendo del enfoque de Castel (1992), subdividieron esas tres zonas:

- Integración:

1. Integración Total.
2. Erosión de las redes sociales.
3. Pobreza Integrada: ingresos regulares bajos y redes sociales sólidas.

- Vulnerabilidad:

4. Pobreza económica: problemas relacionados con la residencia habitual y erosión de las redes sociales no familiares.
5. Exclusión social: supervivencia gracias a la economía sumergida (irregular), problemas relacionados con la residencia habitual y erosión de las redes sociales familiares.

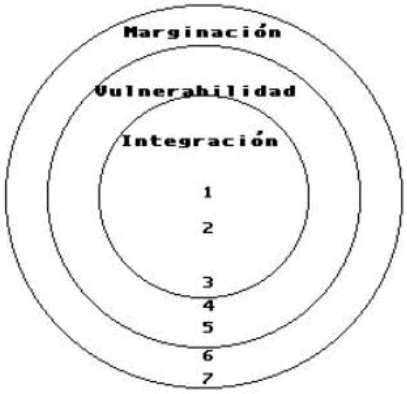
- Exclusión:

6. Exclusión social severa: supervivencia gracias a la economía sumergida (tanto irregular como delictiva) o la mendicidad y si existen ingresos regulares son sumamente escasos; serio deterioro de los hábitos y normas sociales; graves problemas relacionados con la residencia habitual e incluso inexistencia de ésta.

7. Marginación y muerte social del individuo.

Podemos ver las zonas anteriormente descritas en la siguiente figura que también elaboraron los autores.

Figura 2. Zonas de marginación/integración.



Fuente: García Serrano y Malo (1996) a partir de Castel.

Posteriormente, Tezanos, incorpora una nueva zona a las introducidas por Castel:

> La virtualidad de este marco consiste en que permite focalizar los procesos que pueden conducir a las personas a vascular desde una zona de vulnerabilidad hacia la integración o hacia la exclusión. A tal efecto, resultarán fundamentales las eventuales intervenciones públicas (asistenciales o de inserción), así como la ubicación de las personas en redes sociales que puedan proporcionar ayudas o estímulos. Lo cual nos remite a una esquematización final del proceso en cuatro zonas: de integración, de vulnerabilidad, de asistencia y de exclusión (...) En esta perspectiva, la exclusión social vendría caracterizada como una situación de alta vulnerabilidad, en la que los mecanismos de prevención, de asistencia, o de apoyo social-relacional no existen o no son capaces de restablecer un mínimo equilibrio de reinserción o integración. O si queremos decirlo de una manera más rotunda, el punto crítico al que se llega cuando todo falla (Tezanos, 2001: 178).

La administración, a través de medidas de reinserción, de políticas sociales, intentará que los individuos no caigan en la exclusión y disfruten de un buen número de derechos sociales, y con las suficientes garantías. Como podemos observar, desde la in-

clusión absoluta a la exclusión más exacerbada, podemos encontrar múltiples situaciones intermedias, pues aunque hemos estado hablando de incluidos y excluidos, de in y out, todo es más complejo; hay múltiples formas de grises que son fruto de trayectorias, de itinerarios, de procesos seguidos por los individuos de una sociedad. Pero ¿en qué consiste la reinserción, si están insertados ya y dentro de la sociedad? ¿Acaso la reinserción consiste en cambiarlos de un lugar un poco mejor del que estaban sin molestar demasiado al conjunto?

2.6. Tipos de exclusión social

A continuación, vamos a distinguir varios tipos de exclusión social que pueden ser muy interesantes para comprender y analizar la naturaleza y el origen de la misma a través sobre todo del aporte de Amartya Sen (2000), quien distingue al menos cuatro tipos de exclusión, además de denunciar la utilización demasiado indiscriminada del término: no se puede utilizar para describir todo tipo de privación. No todas las privaciones son casos de exclusión social.

Él señala las distintas formas de exclusión social y, dependiendo de si hay una presencia clara de objetivo directo de provocar la exclusión, dependiendo de si es deliberada o no, distingue entre exclusión activa y exclusión pasiva. Pone como ejemplo de la primera, determinada política que se dio en Estados Unidos de excluir a inmigrantes de ciertos beneficios federales. Es una exclusión buscada de forma directa, es un acto voluntario, intencionado y hecho a propósito. Mientras que la exclusión que afecta a una parte de la población por haber perdido el empleo o no poder acceder a él debido a unas condiciones macroeconómicas negativas no está buscada, no es un acto deliberado. Podría ocurrir también que una misma exclusión activa provoque varias exclusiones pasivas, no buscadas en un principio.

Por otra parte, y dependiendo del carácter de la exclusión, distingue entre exclusiones sociales "constitutivas" -lo que Escudero llama "sustantiva" yo la llamo "constitutiva", pero los dos nos referimos a la palabra "constitutive" que emplea Amartya Sen (2000)- e "instrumentales". La primera es una privación, una exclusión en sí misma, pues desde su origen lo es. Mientras que la instrumental es una privación, una exclusión en principio menor, pero que puede conducir a otras exclusiones más graves. También Sen pone ejemplos de las mismas. No poder relacionarse con los demás ni participar en la vida de la comunidad al ser privado del derecho al voto sería una exclusión constitutiva, mientras que no poder utilizar el mercado de crédito no es una pérdida en sí misma; es más, un individuo puede no necesitarlo, pero en algunos casos puede conducir a otras privaciones: a una insuficiencia de ingresos para poder vivir con dignidad o a no poder aprovechar oportunidades interesantes.

Entre estos tipos de exclusiones sociales podemos encontrar relaciones: las activas serían normalmente parte de las constitutivas, porque siempre buscan provocar deliberadamente una exclusión concreta y específica. Mientras que muchas veces las

instrumentales son pasivas, puesto que no se suelen buscar de una forma voluntaria y decidida, deliberada.

El profesor Escudero, también siguiendo a Sen, introduce otros dos tipos de exclusión que englobarían a las anteriores. Habla de exclusión fuerte y exclusión blanda: *"En realidad tanto la exclusión sustantiva como la activa pueden ser consideradas como modalidades duras o fuertes de exclusión. La instrumental y pasiva, quizás con matices que no vienen al caso, serían formas blandas, es decir, modalidades de inclusión incompleta, desfavorable o insuficiente"* (Escudero, 2006: 18). Con todo, sobre esta división de las exclusiones podríamos encontrar ejemplos que la contradijeran. Así, una exclusión activa y sustantiva como sería la de la no gratuidad a los medicamentos menores de cinco euros para determinadas rentas, no tiene por qué ser considerada fuerte. Del mismo modo, la restricción al acceso al crédito de la que hablábamos antes se podría considerar exclusión instrumental y pasiva pero no por ello blanda, porque puede ocasionar, como decíamos, el no poder acceder a bienes esenciales por falta de renta.

A mi juicio, sería mejor definir la exclusión fuerte y blanda en función de la importancia del bien del que se priva y el grado en el que se hace. Si es un bien esencial para el desarrollo de la vida del individuo y la privación es considerable, hablaríamos de una exclusión fuerte, y al contrario, hablaríamos de blanda. En la mayoría de los casos coincidirán los resultados siguiendo el criterio del profesor Escudero y el establecido aquí, pero en otros como hemos visto no.

Este análisis de los tipos de exclusión nos ayuda a discriminar todavía más lo que es la inclusión y la exclusión. Como podemos apreciar, la introducción de las zonas y de los tipos de exclusión social contribuye a matizar el concepto y la diversidad de casuísticas que podemos encontrar entre los extremos. No todo, como hemos dicho otras veces, es blanco o negro, sino que hay zonas intermedias. Además, al estar hablando de un proceso, alguien que se encuentre excluido y con una tipología de exclusión "dura" necesariamente ha tenido que pasar por zonas menos extremas y por tipologías "más suaves".

3. Consideraciones finales

A través del presente artículo hemos analizado la exclusión social: su objeto, sus características, sus zonas y su tipología. Pero además hemos hecho especial hincapié en que los derechos humanos sociales están indisolublemente ligados al concepto de ciudadanía, y a su vez ésta al modo en que la exclusión social la termina por afectar. Recordemos que el primer antecedente histórico de la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada por la ONU en 1948 fueron los Derechos Universales del Hombre y del Ciudadano, que fueron ratificados, pasado poco más de un mes de la Revolución Francesa de 1789, por su Asamblea Nacional.

Un individuo puede tener la posibilidad de votar e incluso de ser elegido pero si tiene el acceso restringido a una alimentación suficiente, a una educación de calidad, a una vida digna, no podremos denominar ciudadano porque carece de derechos sociales

mínimos cuya responsabilidad última de su cobertura tiene que ser del Estado. Son los Estados los que tienen que respetar y garantizar la plena realización de los derechos humanos y hacer todo lo posible porque no haya personas que se encuentren en situación de exclusión social. Así, nos señala Fleury la obligación del Estado de ser garante de la inclusión social:

> (…)es imprescindible la construcción de un nuevo pacto de poder que permita retirar los Estados latinoamericanos de la ruta perversa de acumulación del capital financiero internacional, retomando la inducción de un curso de desarrollo regional y nacional que, por primera vez, esté subordinado a la necesidad de asegurar la inclusión social por medio del empleo, el ingreso y la capacidad estatal de asegurar derechos ciudadanos y redistribución de la riqueza por medio de políticas sociales universales (Fleury, 2004: 75).

La persona incluida, desde esta perspectiva, la podemos definir como quien disfruta de su condición de ciudadano/a, de su ciudadanía social, de unos derechos sociales básicos. El excluido, sin embargo, está formalmente dentro de la sociedad, pero no disfruta de su condición de ciudadanía, no disfruta de ese mínimo social básico que es considerado como un derecho, aunque el desmantelamiento progresivo de los Estados del bienestar, y la propia lógica del capitalismo global, hace que cada vez más ciudadanos dejen de tener esta condición. ¿Pertenecen a la sociedad? Sí. ¿Son ciudadanos/as? No.
Por lo tanto, no basta con tener igualdad de derecho, también tiene que haber igualdad de hecho. Todos poseemos los mismos derechos humanos y todos tenemos que hacerlos efectivos al menos en un nivel básico y suficiente. No podemos dejar de aspirar a que todas las personas, sin excepciones, estén incluidas socialmente y disfruten de su condición de ciudadanía y de unos derechos humanos sociales esenciales para vivir una vida digna y llena de posibilidades.

Por fim, intentou-se identificar algumas possibilidades que contribuiriam para que os direitos humanos alcancem a realidade da vida cotidiana. Desta forma, compreendeu-se que os direitos humanos precisam estar associados à compreensão de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos, para que o direito seja garantido para todas as pessoas e não somente como privilégios; a construção de novos modelos de desenvolvimento descentralizados da realização do capital que consigam satisfazer a realização do desenvolvimento social e sustentável, partindo principalmente do conhecimento a partir dos sujeitos coletivos; da mesma forma, é preciso avançar na construção de elementos jurídicos que garantam a possibilidade de participação de todas as pessoas no usufruto dos bens materiais disponíveis à humanidade, principalmente a partir da regulação da acumulação; a necessidade de desenvolvimento das regiões e localidades rompendo com o modelo de desenvolvimento neoliberal; e não por último a utilização da tecnologia para beneficiar todas as pessoas, rompendo com o modelo tecnológico que serve aos interesses do fetiche e da acumulação do capital.

6. Referencias

CASTEL, Robert. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En Álvarez-Uría, Fernando. *Marginación e Inserción*. Editorial Endimión. Madrid.

_____. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karzs, Saül. (Coord.) *La exclusión*: bordeando sus fronteras. Barcelona. Ed. Gedisa.

CEPAL (2015). *Panorama Social de América Latina*. Documento informativo. Santiago. Ed. CEPAL.

_____. (2016). *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago. Ed. CEPAL.

CORTINA, Adela. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Ed. Alianza.

ESCUDERO, Juan Manuel. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En Juan Manuel Escudero y Juan Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia. También disponible en: <www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf>

FLEURY, Sonia (2004). *Ciudadanías, exclusión y democracia*. Nueva Sociedad, nº 193, pp. 62-75.

GARCÍA-SERRANO, Carlos y MALO, Miguel Ángel (1996). *El comportamiento económico de los excluidos*: un modelo para la política social. En Pobreza, necesidad y discriminación. Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.

GENTILI, Pablo (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, pp. 19-57.

GIDDENS, Anthony (1999). *La tercera vía*. La renovación de la socialdemocracia. Madrid. Ed. Taurus.

KARSZ, Saül (Coord.) (2000). L*a exclusión: bordeando sus fronteras. Barcelona*. Ed. Gedisa.

MARSHALL, Thomas Henry y BOTTOMORE, Tom (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de Thomas Henry Marshall (1950). Madrid. Alianza Editorial.

RAYA, Esther. (2004). *Exclusión social y ciudadanía*. Claroscuros de un concepto. Aposta. Revista de Ciencias sociales, n. 9, p. 1-11.

TEZANOS, José Félix (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista Internacional de Sociología*, n. 8 y 9, pp. 89-135.

SARAVÍ, Gonzalo (2007). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En Gonzalo Saraví (ed.) De la pobreza a la exclusión. *Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.

_____. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológica*s. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.

SEN, Amartya. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Social Development Paper n. 1. Asian Development Bank.

Recebido em: 24/08/2016
Aprovado em: 13/10/2016

A atual crise migratória europeia à luz do pensamento de John Rawls

- The current european migration crisis supported by John Rawls's thought
- La actual crisis migratoria en europa bajo el pensamiento de John Rawlsy

Daniela Cristina Neves de Oliveira[1]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo tecer uma reflexão acerca da crise migratória europeia no tocante à chegada de migrantes e refugiados em países da Europa Ocidental e as tensões sociais aí implicadas, tendo como referência principal os acontecimentos do ano de 2015. A reflexão é elaborada à luz da teoria de justiça do filósofo John Rawls, porquanto este autor, embora não seja o único, nos fornece um fundamento filosófico para a questão dos direitos dos refugiados. Por meio da teoria normativa de justiça rawlsiana, discutimos os impasses engendrados pela chegada de refugiados oriundos, sobretudo, da Síria em países da Europa Ocidental. No que diz respeito aos impasses, sublinhamos as diferenças culturais e religiosas que muitas vezes são motivos de estigmatização dos refugiados, sendo estes percebidos como terroristas em potencial. O foco do trabalho é problematizar acerca do que denominamos de círculo vicioso de desrespeito aos direitos humanos. Discutimos o que entendemos ser a crise migratória europeia em relação direta com a guerra civil na Síria e a ascensão do Estado Islâmico do Iraque e do Levante. Apresentamos, em seguida, uma reflexão acerca da teoria de justiça de John Rawls, sobretudo a partir das obras "Uma Teoria de Justiça" e "O Direito dos Povos". Observamos que no contexto da crise migratória dois fatos são patentes: a existên-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. danielacristina.ndo@gmail.com

cia da diversidade cultural e, muitas vezes, em função dessa diversidade, o desrespeito à dignidade humana. Por fim, concluímos com a ideia de que, apesar do reconhecimento do fato da diversidade cultural das sociedades humanas, apenas a defesa vigorosa e universal dos direitos humanos pode significar uma luz nesse sombrio túnel dos conflitos no oriente e ocidente – trata-se, em uma palavra, de um problema cuja raiz é a não efetivação dos direitos humanos. Mesmo nas sociedades contemporâneas ocidentais o exercício filosófico do "véu da ignorância", proposto por Rawls, ainda é imprescindível, tendo em mente as tensões socioculturais que causaram e, ao mesmo tempo, caracterizam a crise migratória europeia.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Crise Migratória Europeia."Véu da Ignorância".

Resumen: Este artículo tiene como objetivo tejer una reflexión sobre la crisis migratoria europea con respecto a la llegada de inmigrantes y refugiados en países de Europa occidental y de allí las tensiones sociales involucrados, la referencia principal de los acontecimientos del año 2015. Reflexión está diseñado bajo de la teoría de la justicia del filósofo John Rawls, para este autor, aunque no el único, que proporciona la base filosófica para la cuestión de los derechos de los refugiados. A través de la teoría normativa de la justicia de Rawls, se discuten los puntos muertos generados por la llegada de refugiados procedentes principalmente de Siria en los países de Europa occidental. Con respecto a los callejones sin salida, destacamos las diferencias culturales y religiosas que son a menudo los refugiados estigmatización de las razones, que son percibidos como potenciales terroristas. El enfoque del trabajo es discutir acerca de lo que llamamos el círculo vicioso de abusos contra los derechos humanos. Hablamos de lo que creemos que es la crisis europea de migración en relación directa con la guerra civil en Siria y el ascenso del Estado Islámico de Irak y el Levante. Aquí, a continuación, una reflexión sobre la teoría de John Rawls de la justicia, en particular de las obras "Teoría de la Justicia" y "Ley de la gente". Observamos que en el contexto de la crisis migratoria dos hechos son evidentes: la existencia de la diversidad cultural y, a menudo debido a esta diversidad, la falta de respeto por la dignidad humana. Por último, se concluye con la idea de que, a pesar del reconocimiento del hecho de que la diversidad cultural de las sociedades humanas, solamente los derechos humanos fuertes y universales puede significar una luz en este oscuro túnel de conflictos en el este y el oeste - es, en una palabra, un problema cuya raíz no es la realización de los derechos humanos. Incluso en las sociedades occidentales contemporáneas ejercicio filosófico del "velo de ignorancia", propuesto por Rawls, sigue siendo esencial, teniendo en cuenta las tensiones socio-culturales que han motivado y, al mismo tiempo, característicos de la crisis migratoria europea.

Palabras clave: Derechos Humanos. Crisis Migratoria Europea. "Velo de la Ignorancia".

Abstract: This article aims to weave a reflection on European migration crisis regarding the arrival of migrants and refugees in Western European countries and there social tensions involved, the main reference the 2015 year's events. Reflection is designed to light of justice theory of the philosopher John Rawls, for this author, although not the

only, it provides the philosophical basis for the issue of the rights of refugees. Through normative theory of Rawlsian justice, we discuss the impasses engendered by the arrival of refugees from mainly from Syria in western European countries. With regard to dead ends, we underscore the cultural and religious differences that are often refugees stigmatization of reasons, which are perceived as potential terrorists. The focus of the work is to discuss about what we call vicious circle of abuse of human rights. We discussed what we believe is the migratory crisis in direct relation to the civil war in Syria and the rise of the Islamic State of Iraq and the Levant. Here, then, a reflection on John Rawls' theory of justice, particularly from the works "A Theory of Justice" and "The People's Law". We note that in the context of migration crisis two facts are self-evident: the existence of cultural diversity and, often due to this diversity, disrespect for human dignity. Finally, we conclude with the idea that, despite the recognition of the fact that the cultural diversity of human societies, only the strong and universal human rights can mean a light in this dark tunnel of conflicts in the East and West - it is, in a word, a problem whose root is not the realization of human rights. Even in Western contemporary societies philosophical exercise of the "veil of ignorance", proposed by Rawls, is still essential, bearing in mind the socio-cultural tensions that caused and at the same time, European migration crisis.

Keywords: Human Rights. European Migration Crisis. "Veil of Ignorance".

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo refletir a respeito da crise dos refugiados e migrantes na Europa (ou crise migratória europeia), tendo como referência principal o ano de 2015. A reflexão é desenvolvida a partir do pensamento do filósofo liberal John Rawls, especialmente acerca do pensamento deste autor sobre a teoria de "justiça como equidade". Discutimos, além disso, a crise migratória por meio da perspectiva da violação dos direitos humanos, presente tanto na origem da crise quanto em seus desdobramentos; o que compreendemos como o *círculo vicioso de desrespeito aos direitos humanos*.

A crise migratória europeia, conforme entendemos, refere-se ao aumento do fluxo migratório de pessoas oriundas majoritariamente de países da África e Oriente Médio, sobretudo da Síria, Eritreia, Somália, Afeganistão e Iraque, segundo a organização humanitária *Human Rights Watch*. Essas pessoas buscam refúgio em países da União Europeia em decorrência de conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos em seus países de origem ou, simplesmente, em função da perseguição que caracteriza a violação de direitos humanos. A crise migratória europeia diz respeito, ainda, às dificuldades dos Estados europeus em lidarem com a situação de acolhimento dos refugiados de maneira efetiva e em conformidade com a Declaração Universal de Direitos Humanos, especificamente em seu artigo 14 (ONU, 1948) e com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ONU, 1951). Segundo a Anistia Internacional (AI, 2015), a crise de migrantes e refugiados é a maior desde a Segunda Guerra Mundial e atingiu maiores proporções ao longo do ano de 2015, com a entrada de migrantes e refugiados na Europa pelo Mar Mediterrâneo e Bálcãs.

A palavra "crise" denota um momento de decisão, de mudança súbita, de distúrbio ou desequilíbrio. Entendemos que a crise migratória europeia diz respeito às mudanças de natureza sociocultural e política, a partir da chegada inumerável de migrantes e refugiados em países europeus. Nesse processo de "crise", isto é, de mudança de uma conjuntura (A), sem o intenso fluxo migratório, para outra conjuntura (B) de aumento súbito de migrantes e refugiados chegando – ou melhor: atravessando iníquas dificuldades para chegar – aos países europeus ocidentais, verificamos eventos marcados por tensões, tragédias, mortes e violências multifacetadas. Ora, isso não significa outra coisa senão violação de direitos humanos. As violações de direitos humanos são notadas nos motivos que têm levado as pessoas a emigrarem, todavia também no percurso feito em busca de refúgio nos países europeus, considerando as dificuldades e os obstáculos que muitas vezes estes países impõem, em maior ou menor medida, aos refugiados. Portanto, para além da mudança conjuntural de aumento do fluxo migratório, usamos a expressão "crise migratória europeia" para designar as notáveis consequências políticas, econômicas, sociais e culturais que o aumento do fluxo migratório ocasionou. Enfatizamos que tal estado de "crise" tem envolvido, sobretudo, situações de violação de direitos humanos.

A Síria, que passa por uma guerra civil desde 2011, é a origem da maioria dos refugiados (MACHADO, 2016). Filippo Grandi, alto comissário das Nações Unidas para refugiados, declarou que "a Síria é a maior crise humanitária e de refugiados do nosso tempo, que continua causando sofrimento para milhões de pessoas e que deveria atrair o apoio de todo o mundo" (ONU, 2016). Ademais, a dificuldade de os países europeus em lidarem com o intenso fluxo migratório faz com que estejam atualmente restringindo a entrada de refugiados. Com efeito, a situação dos refugiados é de total vulnerabilidade nos países vizinhos da Síria, o que os levam, com frequência, a embarcarem em viagens arriscadas para a Europa (expondo-se a perigos de afogamentos, hipotermia e desidratação, por exemplo) ou ainda se submeterem a situações como o trabalho infantil, o casamento precoce ou a exploração sexual. Sendo assim, Grandi afirma que é necessário o compartilhamento de responsabilidade entre os países de todo o mundo, através de ações coordenadas para o acolhimento dos refugiados. Ainda conforme a ONU (2016), "cinco anos depois, o conflito da Síria gerou 4,8 milhões de refugiados nos países vizinhos, centenas de milhares na Europa e 6,6 milhões de pessoas deslocadas dentro da Síria – a população antes da guerra era de mais de 20 milhões".

A seguir, discutiremos alguns dos efeitos do intenso fluxo migratório na Europa. Esse estado de coisas causou e, ao mesmo tempo, destacou problemas como a violação de direitos humanos dos refugiados dentro e fora de seus países de origem, episódios de intolerância e xenofobia. Ademais, elaboramos uma reflexão sobre o pensamento de John Rawls, a partir de sua teoria normativa de justiça. Problematizamos sobre a maneira como as ideias de Rawls podem contribuir para a compreensão das tensões socioculturais evidenciadas pela crise migratória europeia, tendo em vista o fato da diversidade

cultural e a necessidade premente de defesa e efetivação dos direitos humanos universais.

1 A Crise Migratória Europeia: *o círculo vicioso de desrespeito aos direitos humanos*

Em 2015, houve o aumento do pedido de asilos na Europa Ocidental. Isso se explica em virtude de problemas socioculturais, econômicos e políticos em países do Oriente Médio, como a Síria e o Iraque, sobretudo, tendo em vista a intensificação dos conflitos e guerras civis nestes locais. Segundo a organização *Human Rights Watch* (HRW), cerca de um milhão de refugiados chegaram a União Europeia pelo Mar Mediterrâneo no ano de 2015, sendo que mais de 3.700 pessoas morreram ou desapareceram no mesmo período enquanto tentavam realizar a travessia (HRW, 2016). Os episódios dos naufrágios e consequentes mortes de migrantes no Mar Mediterrâneo em abril de 2015 causaram comoção internacional e motivaram a Anistia Internacional (AI) a propor um "Plano de Ação" para os líderes europeus adotarem medidas urgentes, a fim de resolverem a trágica situação humanitária da morte de centenas de refugiados por afogamento. A organização ressaltou a negligência da Europa em não adotar mecanismos eficientes para evitar essas mortes (AI, 2015). O número de mortes, conforme o *Relatório da Anistia Internacional*, teria aumentado em decorrência do fim da operação da Marinha italiana *"Mare Nostrum"*, no final de 2014. Segundo o mesmo Relatório, até abril de 2015, houve um número recorde de refugiados tentando entrar na Europa por via marítima, com mais de 24.000 mil pessoas chegando à Itália. A foto do menino sírio Aylan Kurdi, de três anos, afogado em uma praia da Turquia, impactou o mundo. Assim, a opinião pública direcionou o olhar para o aprofundamento dos conflitos na Síria, tendo no horizonte a emergência do autodenominado Estado Islâmico do Iraque e do Levante, as consequentes disputas daí advindas e a crise migratória derivada, parcialmente, desses conflitos.

John Dalhuisen, diretor da Anistia Internacional Europa e Ásia Central, afirmou que a crise dos refugiados chegou às mais altas proporções desde a Segunda Guerra Mundial, com mais de 50 milhões de pessoas deslocadas ou refugiadas em todo o mundo (AI, 2015). Assim, esse número expressivo de pessoas das mais diferentes culturas e etnias chegando aos países do continente europeu causou alguns efeitos iníquos. Os migrantes e refugiados passam por grave violação de direitos humanos em seus países de origem. De modo semelhante, encontram perversos obstáculos para chegar aos países onde buscam refúgio e ao chegar, eventualmente, enfrentam situações de violência simbólica, como a xenofobia, por exemplo e o estigma de que seriam terroristas em potencial, em função de serem oriundos de países majoritariamente muçulmanos. Ora, identificamos essa situação como sendo um *círculo vicioso de desrespeito aos direitos humanos*.

A crise dos refugiados na Europa é resultado, parcialmente, da complexa guerra civil na Síria que eclodiu em 2011, em função de confrontos bélicos entre o autoproclamado Estado Islâmico do Iraque e do Levante (ISIS, sigla em inglês para *The Islamic State*

of Iraq and al-Sham), disputas entre grupos islâmicos, não monolíticos, em torno de desacordos por causa da religião e de diferenças étnicas e as forças sírias leais ao presidente Bashar al-Assad (CALFAT, 2015). O foco do trabalho não é descrever exaustivamente as características da guerra civil na Síria, mas refletir, à luz dos conflitos, sobre o problema do não reconhecimento dos direitos humanos. Ora, nesse conflito dois fatos estão patentes: a existência da diversidade cultural e o desrespeito à dignidade humana. Com a exacerbação dos conflitos na Síria e no Iraque, muitas pessoas foram expulsas dessas regiões e parte delas buscam asilo em países da Europa Ocidental. Nesse sentido, identificamos o desrespeito aos direitos humanos no início do processo da crise migratória europeia, conforme a entendemos nesse trabalho.

Um aspecto causal para a crise migratória na Europa refere-se aos conflitos bélicos no Oriente Médio, agravados pela ascensão de um novo elemento: o Estado Islâmico do Iraque e do Levante (ISIS). Calfat (2015, p. 7) afirma que o ISIS controla atualmente grande parte da Síria e do Iraque e em 30 de junho de 2014 declarou a criação de um Califado, ou Estado Islâmico. Essa conjuntura conflituosa tem empurrado centenas de pessoas para fora de suas cidades, de modo que a crise migratória é o desdobramento de um problema político mais profundo no Oriente Médio. A tomada pelo ISIS de grandes áreas do norte e leste do Iraque provocou um êxodo de minorias curdas, turcomenas e de cristãos caldeus. Conforme Nasser (2015), o ISIS empreende perseguição contra curdos, xiitas e outros grupos étnicos, promovendo e tornando pública a execução de jornalistas ocidentais. Para Nasser (2015), encontramos a explicação inicial para a emergência do ISIS na invasão do Iraque pelos Estados Unidos e, por conseguinte, no desmonte do Estado iraquiano. As consequências desse fato apontam para a exclusão dos sunitas do regime no Iraque, sendo este regime dominado por um xiita. Esses excluídos têm sofrido perseguição e dificuldades para conseguir trabalho. Dessa maneira, os jovens desempregados aderem ao ISIS como, no limite, uma estratégia de sobrevivência. A indignação coletiva dos sunitas no Iraque e na Síria, tendo em mente a privação dos direitos básicos, criou uma vacuidade explorada pelo ISIS (CALFAT, 2015, p.10). A despeito de explicações essencialistas e morais no que tange à religião muçulmana, Calfat (2015) esclarece que a emergência do ISIS tem a ver com o contexto de vácuo de poder no Iraque e na Síria:

> […] o Estado Islâmico do Iraque e do Levante é fruto da exclusão de importantes forças políticas iraquianas com a queda de Sadam Hussein; do vácuo político que se instaurou em importantes regiões na Síria a partir da Guerra Civil de 2011 e reflexo de um longo ciclo de violência endêmica na região. (CALFAT, 2015, p. 7)

Por outro lado, o recrutamento de jovens europeus muçulmanos, principalmente na Europa Ocidental, também auxilia na compreensão do ISIS. Esses jovens aderem às estratégias de recrutamento da facção em resposta ao sentimento de cassação de direitos e não pertencimento que experienciam na Europa (CALFAT, 2015).

Nesse sentido, a ascensão do ISIS tem menos a ver com questões morais e religiosas do que com problemas políticos e econômicos históricos na região; conquanto

o discurso da entidade tenha forte apelo religioso, a partir da interpretação rígida das escrituras sagradas islâmicas. De acordo com Calfat (2015), a violência política, quando apropriada por muçulmanos, não expressa uma característica natural constitutiva do islã em geral. Faz-se importante destacar que a complexa contextura social naquela região, certamente, é efeito de multicausas. Não é nosso objeto no presente estudo analisá-las, mas antes refletir sobre como o não reconhecimento de uma justiça, que priorize acima de qualquer outra coisa a dignidade de cada ser humano, está vinculada tanto com os conflitos na Síria quanto com a crise migratória na Europa.

Como consequência do aprofundamento dos conflitos no Oriente Médio, em especial Síria e Iraque, milhares de pessoas buscam asilos em países da Europa Ocidental. Esse processo se intensificou no ano de 2015, com os trágicos episódios de afogamentos no Mar Mediterrâneo noticiados pelo mundo inteiro e também denunciados por organizações humanitárias como a Anistia Internacional e a *Human Rights Watch*. Embora a Europa seja o berço da filosofia política dos "direitos humanos", foi possível notar nesse processo violações à dignidade humana no contexto da crise migratória. Segundo pesquisa[2] divulgada pela Folha de São Paulo em julho de 2016, a maioria dos europeus associa refugiados a terror (NINIO, 2016). Foram entrevistadas 11.494 pessoas entre 4 de abril e 12 de maio de 2016. Segundo Ninio (2016), 59% das pessoas responderam sim à pergunta: "refugiados aumentam a possibilidade de terrorismo no seu país?". Isso aponta para uma situação preocupante, tendo no horizonte o número de refugiados que chegaram à Europa em 2015, os quais encontram, muitas vezes, um ambiente desfavorável na maior parte dos destinos europeus (NINIO, 2016). Podemos inferir que os migrantes de origem síria, sobretudo em busca de abrigo seguro na Europa, não o encontram como deveriam. A inferência é plausível, pois provavelmente estes migrantes são estigmatizados. A intolerância se torna cada vez mais objeto de preocupação quando consideramos que a Europa está progressivamente mais diversa do ponto de vista cultural.

No início do processo da crise migratória verificamos os conflitos de origem política e cultural com o nítido desrespeito aos direitos humanos na Síria e Iraque, sobretudo. Esse estado de coisas impulsionou, em parte, o êxodo de inúmeras pessoas e os consequentes episódios de violações dos direitos humanos, como o não socorro ou socorro ineficiente por parte dos Estados europeus aos migrantes e refugiados no Mar Mediterrâneo (AI, 2015), por exemplo. Ademais, a violência simbólica contra os migrantes e refugiados, sendo vítimas de xenofobia, intolerância cultural e religiosa, também caracterizam a não efetivação dos direitos humanos. Nesse sentido, é um círculo vicioso. Dito de outro modo: o desrespeito aos direitos humanos pode ser notado na guerra civil da Síria. Este conflito sociopolítico impulsionou (em parte) a crise migratória que, por sua vez, também possui nuances de violação à dignidade humana. Com efeito, o problema da não efetivação dos direitos humanos está no início, no meio e no fim do processo.

2 Segundo Ninio (2016), a pesquisa foi realizada nos seguintes países: Hungria, Polônia, Grécia, Itália, França, Reino Unido, Holanda, Espanha, Suécia e Alemanha.

Apenas a concretização de uma política global de reconhecimento dos direitos humanos poderia colocar fim a esse círculo vicioso. Entretanto, como concretizar universalmente os direitos humanos em uma realidade diversa do ponto de vista cultural? A luta pelos direitos humanos seria uma forma de colonização ou dominação de uma cultura específica sobre as outras? Em nome do reconhecimento da diversidade cultural é moralmente justo tolerarmos a existência de conflitos de origem religiosa e étnica, por exemplo, dentro de determinado contexto societário? Existe limite para o relativismo cultural? A sequência desse texto se dedica a refletir sobre essas questões, a partir das ideias de John Rawls, especialmente por meio dos conceitos de "véu da ignorância", "pluralismo razoável" e "consenso sobreposto".

2 Os Direitos Humanos e a crise migratória: uma contribuição de John Rawls

Reis e Menezes (2014) demonstram em seu trabalho a relação orgânica entre direitos humanos e o instituto do refúgio. Para as autoras, o reconhecimento como refugiado visa corrigir uma situação de violação de direitos humanos, violação relacionada a raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a grupo social. A violação de direitos humanos é sempre o critério utilizado para a determinação da necessidade de proteção internacional. As autoras discutem a respeito da vinculação entre a concepção contemporânea da proteção internacional aos refugiados e o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos. Sendo assim, os fluxos de refugiados são efeitos de mudanças sociais e políticas dentro de uma estrutura política mais ampla (REIS; MENEZES, 2014). As autoras asseveram que o regime atual dos refugiados resulta e, simultaneamente, é componente da afirmação internacional dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, tal regime foi influenciado pelos acontecimentos daquele período de conflito e buscava evitar situações semelhantes de desrespeito à dignidade de mulheres e homens. Naquele contexto histórico e social o objetivo era criar um mundo melhor, de modo que as atrocidades da Segunda Guerra, tal como o genocídio do povo judeu na Alemanha nazista, não se repetissem. Há, portanto, um forte e reconhecido elo filosófico e histórico entre "refúgio" e "direitos humanos". A violação de direitos humanos, conforme proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), é o elemento que caracteriza a situação de perseguição, pois esta perseguição se dá em função do não reconhecimento da dignidade da pessoa sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional, social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Em suma, conforme Reis e Menezes (2014, p. 66), "[…] a própria ideia de refúgio consolidada na atualidade é fundamentada na ideia de direitos humanos".

A Convenção Relativa ao Estatuto de Refugiado de 1951 declara que refugiado é a pessoa que:

> […] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de

> sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ONU, 1951).

Ademais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito de asilo no artigo 14: "toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países" (ONU, 1948). Dessa maneira, o fundamento filosófico para o direito dos refugiados é o reconhecimento da dignidade do homem como um fim em si mesmo, em conformidade com o pensamento do filósofo liberal John Rawls. Para este autor,

> Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem-estar da sociedade como um todo pode ignorar. Por essa razão, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros. (RAWLS, 2000, p. 4)

Assim, segundo Rawls, a justiça não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam equilibrados, em função de uma quantidade maior de vantagens gozadas por muitos. Essas ideias preconizam a defesa dos direitos de *todos* os humanos, indistintamente. E não a defesa dos direitos de apenas *alguns* que, num dado contexto sociohistórico, nasceram do lado "privilegiado" de uma fronteira artificial qualquer.

Rawls, enquanto um filósofo de tradição liberal, defende uma concepção de justiça não-consequencialista, em oposição a concepção utilitária consequencialista. Para Gargarella (2008, p. 3), a concepção rawlsiana compreende que "a correção moral de um ato depende das qualidades intrínsecas dessa ação – e não, como ocorre nas posturas 'teleológicas', de suas consequências[3] […]". Ainda segundo esse autor (Idem, p. 8), Rawls criticou consistentemente o utilitarismo ao afirmar que esta concepção filosófica tenderia a ver a sociedade como um corpo, no qual é possível sacrificar certas partes em prejuízo de outras. Isso é, do ponto de vista rawlsiano, ilegítimo, tendo em mente que as pessoas são independentes e, portanto, cada indivíduo deve ser respeitado como um ser autônomo que é, diferente dos demais e igualmente digno. Nesse sentido, podemos, com facilidade, ver o esteio filosófico para os direitos humanos. Podemos, com facilidade, ver que o bem-estar de muitos não justifica moralmente a situação miserável de alguns, ainda que sejam insignificantes numericamente.

Em verdade, Rawls formula os princípios da "justiça como equidade" por meio de um "véu" que torna *invisível* todas as circunstâncias sociais, as quais fazem com que uns

3 O utilitarismo, enquanto um sistema ético, compreende que a ação moralmente correta é a que leva a melhor consequência, por isso o termo "consequencialista". Portanto, a concepção de justiça utilitarista é teleológica, isto é, o que é relativo à finalidade ou ao objetivo da ação. A concepção deontológica, termo relativo ao dever/obrigação, parte do princípio de que a justiça de uma ação não depende das consequências. Antes, a justiça depende do motivo da ação ou de está de acordo com determinadas normas tidas como válidas, independentemente das consequências (BOBBIO, 1998, p.1276).

sejam privilegiados comparativamente a outros, e isso desde o nascimento. Parece ser necessário lembrar que a vida daquela humilde criança vítima de afogamento, encontrada em uma praia da Turquia, e a vida de tantas outras crianças vítimas das guerras, dos conflitos atuais e também da crise migratória de que falamos na presente reflexão, vale tanto quanto a vida das crianças alemãs, italianas, russas, etc. Mesmo que alguns discordem desse fato por meio de ações, embora concordem por meio de *palavras*.

A opressão de um grupo social por outro não se justifica em nenhuma hipótese, pois isso se configura em uma violação dos direitos invioláveis das pessoas. Assim, o sustentáculo para o acolhimento dos migrantes e refugiados na Europa em 2015 é o reconhecimento da dignidade humana de *maneira indistinta* no contexto em que a soberania dos Estados, de onde fogem as pessoas, falha no respeito aos direitos humanos. Tal soberania, conforme os princípios do Direito Internacional dos Direitos Humanos, não pode servir de justificativa para a violação de direitos humanos (REIS; MENEZES, 2014, p. 68) – nesse ponto verificamos uma tensão entre o fato do pluralismo cultural e o reconhecimento da dignidade humana sem distinção de quaisquer sortes. Dito de outro modo: os Estados são soberanos, mas a soberania estaria limitada ao respeito da dignidade humana. Contudo, empiricamente, verificamos, em alguma medida, processos de violação de direitos humanos mesmo nos países europeus, vez que os migrantes muitas vezes se tornam alvos de estigma em função da diversidade de natureza étnica e religiosa, o que poderíamos classificar de xenofobia ou islamofobia. Sabemos que com os ataques terroristas em países como a França em 2015, esses processos tendem a se complexificar, agravando as tensões socioculturais em torno da crise migratória. Assim, se faz necessário um aprofundamento da concepção de justiça, a nível *microssocial*, que priorize a dignidade humana de fato, para além do discurso filosófico e político, muitas vezes vazio de prática. Se em nome dos direitos humanos os países acolhem os refugiados, também devem proporcionar, de maneira coerente, um ambiente sociocultural favorável aos sujeitos já tão castigados em seus locais de origem. Além disso, é necessário lutar para que uma cultura dos direitos humanos seja difundida em países onde outras ideias de justiça são cristalizadas, pois em nome do multiculturalismo, não é eticamente responsável tolerar a intolerância e, nesse sentido, a soberania não se dá ilimitadamente, mas tendo no horizonte o respeito à dignidade humana como o princípio maior a ser considerado, com reverência. Sabemos que os direitos humanos podem ser usados como justificativa de intervenção quando, na verdade, existiriam objetivos imperialistas ocultos. Não obstante, acreditamos que apenas o desenvolvimento de uma cultura que valorize a dignidade humana sem quaisquer distinções, no âmbito microssocial, pode significar a convivência pacífica entre povos e grupos sociais com suas culturas particulares, as quais, por sua vez, não são estáticas, mas estão em constante processo de mudança e ressignificação. Assim como Rawls (2003, p.52), "[…] partimos da convicção de que um regime democrático constitucional é razoavelmente justo e exequível, e merece ser defendido."

Desse modo, somos conduzidos ao pensamento de John Rawls, o qual se esforçou para elaborar uma teoria de justiça que levasse em conta tanto a dignidade universal

humana quanto o fato inquestionável da diversidade cultural que caracteriza as sociedades humanas historicamente. Para o autor, numa sociedade moderna, as divergências sobre questões morais e políticas se devem, por exemplo, as divisões do trabalho, aos diferentes grupos sociais, diversidade étnica, as distintas experiências dos cidadãos em suas vidas como um todo (Rawls, 2003, p.50).

John Rawls foi um filósofo que nasceu nos Estados Unidos em 1921 e faleceu no mesmo país em 2002, ou seja, viveu durante quase todo o século XX e, por isso, podemos dizer que sua obra foi impactada, em alguma medida, pelo contexto social, histórico, político, econômico e cultural da época. Conforme Oliveira (2006), o enfoque da obra de Rawls era simultaneamente liberal e social. Maffetone e Veca (2005, p. XXI), afirmam que no mundo contemporâneo, dentro do contexto liberal, o conflito político basicamente gira em torno da tensão entre uma perspectiva libertária e outra igualitária, sendo estas duas confrontadas por algum tipo de comunitarismo. Por certo, Rawls se preocupava em conciliar o ideal político que prezasse pela liberdade das pessoas e demais direitos civis fundamentais, com o ideal político que prezasse por certa igualdade material referente aos direitos sociais básicos, para que as pessoas pudessem, efetivamente, gozar de suas liberdades. Tal esforço de conciliação se deu no contexto político do mundo dividido em blocos capitalista e socialista, durante a Guerra Fria. Nesse sentido, podemos dizer que Rawls se esforçou por elaborar uma espécie de síntese entre o pensamento liberal e o pensamento socialista, desde que o primeiro esteve mais associado à ideia de liberdade e o segundo a ideia de igualdade. Em outras palavras, podemos entender Rawls como sendo um teórico liberal igualitário, pois além de explicar sobre as liberdades e direitos básicos, se dedicou a compreender a igualdade democrática, formulando o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. O autor também se dedicou a pensar sobre como em uma sociedade bem-ordenada, em que as liberdades e os direitos sociais básicos estivessem presentes, seria possível haver o consenso de doutrinas morais abrangentes (que nomeou de consenso sobreposto), o qual servisse de base de justificação pública, tendo em vista o pluralismo razoável (RAWLS, 2003, p.45). A concepção de justiça desenvolvida pelo autor, definida como "justiça como equidade", é uma concepção filosófica para uma democracia constitucional. Para Rawls, a justiça de um esquema social tem a ver com a maneira como são distribuídos os direitos e deveres fundamentais, as oportunidades econômicas e como são as condições sociais nos vários espaços da sociedade.

Ademais, Rawls elaborou uma teoria filosófico-política, ampliando a "justiça como equidade" para uma concepção política de justiça a fim de guiar as relações em um sistema de cooperação mútua entre os povos; trata-se da obra "O Direito dos Povos". O Direito dos Povos é desenvolvido tendo em vista uma concepção liberal da política exterior de um povo liberal razoavelmente justo, nos termos de Rawls, e pretendendo garantir que os princípios liberais sejam também razoáveis para um povo decente da perspectiva não-liberal (RAWLS, 2004). O povo decente, mas não-liberal, é compreendido como aquele que é uma espécie de "hierarquia de consulta decente" e os povos lib-

erais seriam as democracias constitucionais liberais (Idem, 2004, p. 93). Os povos decentes são os que não garantem amplos direitos aos cidadãos, contudo garantem a justiça do bem comum, respeitam, em alguma medida, os direitos humanos e o mínimo de liberdade política na atribuição de cargos e na configuração da representação política. Nesse sentido, Rawls (2004, p.98) nos fornece o exemplo de uma hierarquia de consulta decente de um povo muçulmano hipotético, o "Casanistão", onde não há uma separação entre Igreja e Estado. Esse povo tolera em seu território crenças diferentes do islã, todavia apenas muçulmanos podem ocupar os cargos superiores de autoridade política. Além disso, o povo interpreta a *jihad* (guerra santa) em um sentido moral e espiritual, não militarmente e, portanto, não objetivam conquistar territórios para ampliação do império num sentido religioso e político. O pensamento de Rawls tem no horizonte reconhecer que o pluralismo de doutrinas morais abrangentes pode produzir concepções políticas diferentes, porém razoáveis e, portanto, não devemos esperar que todos os povos se tornem liberais. Existe a possibilidade de um povo não ser democrático do ponto de vista liberal, contudo ser "decente". No entanto, neste ponto nos cabe uma reflexão sobre os riscos que a fusão da religião com o Estado pode significar, pois desde que tão somente sujeitos com uma determinada concepção moral podem deter o poder mais elevado na vida política, os outros estariam, por conseguinte, em uma posição marginal – apesar de participarem politicamente em outros espaços. Cabe-nos um aprofundamento reflexivo: se certo grupo religioso não pode, pelo fato de pertencer a outra religião, ocupar um alto cargo no governo, qual é a justificativa apontada? O grupo é menos capaz e/ou menos humano? O grupo é de segunda classe e/ou menos amado pela divindade por não ter sido iluminado com o conhecimento correto acerca das coisas espirituais? Essas ideias mais subjetivas seriam aplicadas, de maneira lógica e coerente, às outras esferas da vida social e significariam, compreensivelmente, a violação de direitos humanos, culminando em episódios indesejados. Ou seja, se o sujeito da crença "b" não serve para ocupar o alto cargo no governo, pode também, pelos mesmos motivos (ser da crença "b" com todas as implicações derivadas desse fato), sofrer discriminação em outras áreas da vida social. Segue-se que: ou as pessoas são reconhecidas como iguais por serem humanas, sem distinção de crença, ou não são. E se não são, não há como limitar as consequências do fato do não reconhecimento apenas a uma esfera política específica, como concebeu Rawls no caso hipotético do "Casanistão" (2004, p.102). Decerto, o não reconhecimento se desdobrará para as outras áreas do social, dificultando, em maior ou menor medida, a efetivação dos direitos humanos e não há como conceber esse estado de coisas como sendo "decente".

Em "O Direito dos Povos", Rawls (2004, p.42) novamente lança mão do recurso filosófico hipotético da "posição original" a partir do "véu da ignorância" como sendo o método para a formulação dos princípios de justiça nos quais se baseariam o Direito dos Povos. A posição original, enquanto meio de representação, modela as partes que representam os cidadãos de maneira imparcial. Na segunda "posição original", que visa estender a concepção liberal para o Direito dos Povos, as partes estão submetidas a um

"véu da ignorância" e, assim, desconhecem fatores ligados ao "tamanho do território, a população ou força relativa do povo cujos interesses fundamentais representam" (Ibidem, p. 42). Dentre os princípios da carta básica do Direito dos Povos apontados pelo autor em sua obra, verificamos um semelhante ao direito de asilo que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, qual seja, "os povos têm o dever de assistir a outros povos vivendo sob condições desfavoráveis que os impeçam de ter um regime político e social justo ou decente" (Ibidem, p.48). Desse modo, quando a dignidade humana não é reconhecida e, assim, produz consequências nefastas para as pessoas, como a violência política, os outros povos, que respeitam a dignidade humana como algo objetivo, têm o dever de empreenderem medidas de correção da violação de direitos humanos. A base, nesse sentido, está no fato do reconhecimento da dignidade humana como um fato objetivo inegociável, ao contrário da concepção de justiça utilitarista, por exemplo. Assim, o direito de autodeterminação de um povo não é uma proteção quando este povo passa a subjugar outro povo, violando os direitos humanos ou limitando os direitos de povos minoritários (Ibidem, p. 49). Em suma, o núcleo dessas ideias parece ser o reconhecimento da dignidade intrínseca de cada indivíduo, a despeito de quaisquer contingências.

Em sua principal obra "Uma Teoria da Justiça", John Rawls formula a teoria de *justiça como equidade*. A expressão "justiça como equidade" designa, sucintamente, o seguinte: os princípios de justiça formulados correspondem a uma condição inicial de igualdade, condição esta denominada pelo autor de "posição original". Os acordos convencionados nessa condição inicial são, portanto, igualitários, daí a expressão "justiça como equidade". O intuito da condição inicial é representar a igualdade entre todas as pessoas, entendidas como seres morais, que possuem uma concepção própria do bem e são capazes de um senso de justiça. O autor tem em mente a elaboração de uma concepção política de justiça para a estrutura básica da sociedade, porquanto esta estrutura distribui os deveres e os direitos fundamentais, bem como define a repartição das vantagens oriundas da cooperação social. A estrutura básica da sociedade se refere às principais instituições sociais e políticas, notadamente "a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais" (RAWLS, 2000, p. 8). Assim, os princípios que compõem essa concepção política de justiça são formulados para regular a estrutura básica, a partir de um acordo feito sob condições equitativas, excluindo as contingências da vida social, tais como: sexo, pertencimento a grupo étnico-racial, posição social e "dons naturais", como a força ou a inteligência (RAWLS, 2003, p. 20). Semelhantemente, as partes que firmam o acordo desconhecem suas próprias concepções do bem[4] e suas propensões psicológicas particulares. Desse modo, o autor formula uma concepção razoável da justiça para o que considera ser a estrutura fundamental da sociedade. Contudo, essa

4 Esse ponto do pensamento de Rawls é alvo de críticas, especialmente no tocante ao debate público das ideias (a partir do consenso sobreposto) em que os cidadãos não poderiam recorrer às próprias concepções do bem (GARGARELLA, 2008, p. 242). É difícil conceber a elaboração de princípios de justiça alheios a qualquer concepção do bem, tendo em vista que a própria ideia de justiça advém das concepções do bem, existentes na sociedade. Como as pessoas poderiam pensar sobre o que é ou não "justo", separadas de suas concepções do bem?

concepção da justiça não diz respeito a um tipo de sociedade e/ou governo particular, mas diz respeito tão só aos princípios de justiça. Então, esses princípios são o objeto de um acordo realizado em uma posição de igualdade. A posição original ou originária, na teoria de justiça como equidade de Rawls, é correspondente ao estado natural das teorias tradicionais do contrato social. Nessa posição originária de igualdade, as partes estão simetricamente situadas: é um procedimento de representação. A essa abstração, como dito acima, o autor chama de "véu da ignorância", o que garante a imparcialidade necessária para que o acordo seja justo, tendo em vista a formulação dos princípios de justiça mais importantes para guiar a estrutura básica da sociedade. Rawls explica que a ideia de "posição original" deve ser compreendida como hipotética e ahistórica. De modo semelhante, a posição original não foi uma condição cultural primitiva, porém é concebida pelo autor como "um experimento mental para os propósitos de esclarecimento público" (Ibidem, p. 24).

Rawls (2000) acredita que na posição inicial de igualdade (status quo inicial) as pessoas escolheriam basicamente dois princípios. Tais princípios seriam: o da igualdade na atribuição dos direitos e deveres fundamentais e o princípio que admite que as desigualdades socioeconômicas e de poder são justas apenas se gerarem benefícios compensatórios para todos, especialmente para os membros desvalidos da sociedade.

Para Rawls (2003), a concepção de pessoas "livres e iguais" tem a ver com as faculdades morais dos indivíduos como pessoas capazes de colaborar para a sociedade enquanto um sistema equitativo de cooperação. O que faz os indivíduos serem livres e iguais são duas faculdades morais: o senso de justiça e a capacidade de formar uma concepção de bem. O senso de justiça tem a ver com a capacidade de compreender e aplicar os princípios de justiça política determinados pelos termos de cooperação social e de agir à luz desses princípios. A capacidade de formar uma concepção de bem tem a ver com a ideia de conceber noções de bem e sentido a respeito da vida humana e social. Sendo assim, os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade não são formulados a partir de nenhuma concepção de bem de alguma comunidade específica, haja vista o pluralismo razoável. O autor explica que em uma sociedade política existem várias comunidades com suas concepções ou doutrinas morais, religiosas e filosóficas abrangentes. Essas comunidades podem ser, por exemplo, igrejas e associações científicas. Elas são reguladas por seus próprios princípios e noções de bem e moralidade, possuindo objetivos comuns, ideias de como a vida humana deve ser vivida, ideias sobre o sentido da vida, sobre o que tem ou não valor. Mas, desde que cada pessoa possui as faculdades morais de possuir um senso de justiça e de formar uma concepção de bem, verificamos o pluralismo de ideias, de concepções de bem existentes na sociedade e, por isso, a estrutura básica não pode ser direcionada à luz de nenhuma concepção de bem comunitária específica. Ou seja, a sociedade democrática liberal não possui um objetivo do "bem comum" a ser alcançado; ela mesma engloba várias comunidades, porém não é uma. Apesar da divergência entre as concepções de bem das comunidades envolvidas

na sociedade mais abrangentes, Rawls compreende este estado de coisas como um pluralismo razoável e recorre à ideia de justificação pública.

Rawls (2003, p. 38) compreende que a justificação pública tem origem por intermédio de um consenso de premissas compartilhadas que todas as partes em desacordo, consideradas livres e iguais, podem corroborar de modo razoável. Ou seja, os princípios da justiça como equidade são assegurados e se mantém estáveis por meio do consenso sobreposto. Tal consenso é realizado a partir das doutrinas morais, filosóficas e religiosas já existentes na sociedade democrática e o foco deste consenso é a concepção política de justiça direcionada à estrutura básica da sociedade. A concepção política de justiça se mantém independentemente de qualquer doutrina moral abrangente, tendo em mente o pluralismo razoável dessas doutrinas. Os cidadãos livres e iguais poderão apoiar a concepção política de justiça por meio de suas próprias doutrinas abrangentes – eis a base de justificação pública. Rawls (2003, p. 39) afirma que um acordo sobre a totalidade das questões políticas não é possível, mas é possível minimizar os desacordos a respeito das controvérsias mais irreconciliáveis e, sobretudo, no tocante aos elementos constitucionais básicos: princípios que determinam a estrutura básica do governo e direitos e liberdades iguais fundamentais de cidadania.

Para Rawls (2003, p. 27), a ideia de pessoas livres e iguais é uma concepção de pessoa normativa e política e não metafísica ou psicológica. Isso é importante, pois o autor enfatiza que a teoria de justiça por ele formulada é uma concepção política de justiça e pretende alcançar o caso especial da estrutura básica da sociedade, não pretendendo, portanto, ser uma doutrina moral abrangente. A igualdade dos cidadãos, nesse sentido, é considerada tendo em mente as duas faculdades morais necessárias para o envolvimento na cooperação social. Ademais, as pessoas são livres no sentido em que consideram a si mesmas e aos outros como capazes de formular e seguir uma concepção do bem e, por conseguinte, devem ser consideradas como sendo independentes de quaisquer concepções de bem. Em resumo, a identidade pública ou legal das pessoas não é afetada por suas concepções de bem. Segue-se que quando alguém, enquanto um ser racional e razoável, livre e igual, passa a ver a vida por meio de outra lente de concepção do bem (ou outra cosmovisão), a sua identidade pública não é alterada, a pessoa continua tendo os mesmos deveres e direitos que tinha antes na sociedade política em geral. Nas palavras de Rawls (2003, p. 30):

> Dada à faculdade moral que têm de formar, rever e racionalmente procurar atingir uma concepção do bem, sua identidade pública ou legal como pessoas livres não é afetada por mudanças que possam ocorrer, no tempo, na concepção específica do bem que afirmam.

Nesse sentido, uma nação, enquanto sociedade política democrática, não pode ter como princípios para a estrutura básica, isto é, instituições políticas e sociais, nenhuma concepção particular do bem, pois se assim o fosse, as outras pessoas com outras concepções do bem não poderiam aceitar razoavelmente aqueles princípios de justiça e isso terminaria por desrespeitar a liberdade das pessoas. Para o autor, as pessoas cos-

tumam ter, a um só tempo, objetivos e engajamentos políticos e não políticos, assim, é preciso equilibrar em conciliação os dois aspectos da identidade moral: política e não-política (RAWLS, 2003, p.31).

Tendo como pano de fundo o pensamento de Rawls sobre esses aspectos, podemos dizer que um Estado que se direciona por princípios de uma concepção específica do bem não é justo da perspectiva liberal democrática. De fato, verificamos que os atuais conflitos no oriente (nomeadamente Síria e Iraque), em parte, se intensificaram devido ao fato de um grupo social pretender e lutar para inaugurar um Estado baseado em uma interpretação particular de suas escrituras religiosas, falamos do Estado Islâmico do Iraque e do Levante. A intenção de se guiar e guiar os outros conforme uma dada concepção do bem, nesse caso, produziu violações de direitos humanos. A ascensão desse grupo, como demonstra Calfat (2015), se deve a questões para além de doutrinas morais e religiosas, como fatores políticos e econômicos precisos – a religião muçulmana, em si mesma, não é violenta. Nesse caso, podemos inferir que o discurso religioso, que às vezes propulsiona episódios de discriminação e violência, é apropriado para legitimar certas abordagens as quais são, em última análise, derivadas de problemas políticos e econômicos densos. Porém, temos de reconhecer que as disputas não são reduzidas a fatores econômicos, mas estão vinculadas também com dilemas morais e culturais. As disputas em torno de valores simbólicos, relacionadas a ideias de como a vida social deve ser organizada, não necessariamente é sempre uma questão de justiça econômica. Nesse sentido, a despeito de uma estrutura socioeconômica razoavelmente justa, certas comunidades com concepções particulares do bem não concordariam com uma sociedade democrática do ponto de vista liberal. Como afirma Rawls (2003, p.51), algumas doutrinas morais não são compatíveis com os ideais democráticos.

A meu ver, não é simples separar os dois aspectos da identidade moral no sentido apresentado por Rawls (2003, p. 31), vez que a identidade não-política às vezes fundamenta a identidade política. Dependendo da identidade moral não-política, a moral política liberal democrática pode ser considerada injusta, inadequada. Assim, o que Rawls compreende como "identidade moral não-política", a meu ver, antecede a "identidade moral política". Devemos ter em conta que o Estado é uma construção humana, a sociedade política democrática é artificial e baseada em valores anteriores a ela, ou seja, ela foi tecida a partir de um conjunto de identidades morais não-políticas comunitárias. No atual contexto histórico das sociedades ocidentais modernas, especificamente das democracias constitucionais, com o reconhecimento da dignidade humana e do fato do pluralismo, existe um esforço para moldar a sociedade política de modo a respeitar a liberdade das pessoas. Esse reconhecimento, entretanto, não é algo simplesmente inato e ahistórico, dependeu de ideias de bem anteriores a ele: não veio do vácuo. As ideias de liberdade e igualdade de oportunidades, bases das democracias constitucionais e do ponto de vista liberal contemporâneo, são corroboradas por algumas concepções do bem e não por outras. À vista destas coisas, uma cultura assentada no respeito à dignidade da pessoa, sem distinções de sexo, idioma, religião, cor da pele, grupo social e

riqueza, é a base para a emergência de uma concepção política de justiça liberal e igualitária. É algo que flui das identidades morais não-políticas, para usar os termos de Rawls. O "véu da ignorância" só cabe em quem consegue, devido a sua própria identidade moral, fazer esse experimento filosófico. Certas distinções em algumas culturas fazem sentido e a imparcialidade, nesse caso, seria inconcebível. Eis a importância da cultura dos direitos humanos, pois ela pode conceber o pluralismo cultural, respeitá-lo, tolerá-lo enquanto um valor. A tolerância é um valor dentro de um conjunto de valores e está limitada, coerentemente, por estes outros valores. O valor maior ou mais importante a ser considerado é a dignidade humana, quer seja pelas faculdades morais, nos termos de Rawls, ou por qualquer outro motivo encontrado nas concepções do bem, presentes na sociedade. Mesmo nas sociedades democráticas liberais contemporâneas existem tensões culturais, tendo em vista a conjuntura da crise migratória europeia discutida acima, de modo que não é tão simples efetivamente conviver com o pluralismo.

É preciso destacar que os tristes acontecimentos de violência política encobertos pelo discurso religioso de base muçulmana de modo algum representam a maioria das pessoas as quais professam a fé islâmica. A bem da verdade, muitos muçulmanos fogem de seus países por causa da violência de que discordam profundamente. É importante reconhecermos, de uma vez por todas, que não existe um consenso sobre as escrituras sagradas islâmicas entres os muçulmanos no que se refere em especial à "guerra santa" ou a jihad. Assim, estes não podem ser penalizados por causa de uma parcela, seja grande ou pequena, de outros que também se reivindicam muçulmanos e praticam odiosos atos violentos. A pessoa deve ser penalizada em função da prática de violência contra outras pessoas, mas nunca em função de sua fé. As pessoas, enquanto capazes de formular e seguir uma concepção de bem, devem ser respeitadas em seu direito à liberdade de pensamento e crença, por isso não devem ser discriminadas ou reputadas por irracionais ou menos inteligentes que os secularizados europeus, por exemplo. Se os europeus estigmatizarem os refugiados muçulmanos por serem muçulmanos e supostamente irracionais/violentos/menos humanos, cometerão a mesma falta que condenam, a saber, o desrespeito à dignidade humana, aos direitos humanos, enfim, à liberdade fundamental de consciência. Finalmente, nesse momento, é necessário o uso amplo do "véu da ignorância", talvez não para formular os princípios de justiça da estrutura básica da sociedade, mas para pensar simplesmente: como eu gostaria de ser tratado se fosse o outro? Como eu gostaria de ser tratado se fosse uma criança órfã, chegando a um país estranho, com pessoas e costumes estranhos? Como eu gostaria de ser tratado se fosse uma jovem muçulmana chegando a um país secularizado, hostil para com as minhas ideias e as minhas práticas? De uma perspectiva microssocial, não podemos transformar as convicções de um grupo específico de indivíduos, que considera moralmente justo adotar meios violentos para conquistar seus fins religiosos, morais, filosóficos, políticos e econômicos. Não obstante, ao menos podemos transformar nosso próprio modo de agir, a fim de não fazer aos outros aquilo que nós mesmos condenamos. Do ponto de vista macrossocial, plano político mais abrangente, o ocidente, que se pensa detentor

do conhecimento mais iluminado sobre a vida – por intermédio da filosofia dos direitos humanos, deveria assumir para a si a responsabilidade de não ser o "lobo em pele de cordeiro". Por outras palavras: o ocidente não deveria usar pretextos humanistas para tentar dominar outros povos com suas culturas e concepções próprias do bem.

No tocante aos aspectos culturais, um mundo homogêneo não é possível, porquanto a diversidade é patente aos olhos de todos. Se, às vezes, irmãos possuem gostos e identidades morais distintas, por que deveríamos esperar que povos distantes pensem exatamente de modo unívoco? O valor das pessoas não pode ser medido pelo que elas acreditam, mas deve ser compreendido pelo que elas são: pessoas. E nesse sentido não há medida alguma, ou melhor: todos são iguais na mesma medida.

Considerações finais

No presente trabalho, discutimos as violações de direitos humanos no que se refere à atual crise migratória europeia, a partir da teoria normativa de justiça do filósofo John Rawls. Identificamos os conflitos políticos, sociais e culturais, sobretudo na Síria e no Iraque, tendo no horizonte a emergência do Estado Islâmico do Iraque e do Levante. Esses conflitos causaram a perseguição e a fuga de muitas pessoas, as quais buscaram refúgio na Europa Ocidental, preponderantemente. Os processos de êxodo para a Europa e posterior acolhimento têm se dado de maneira problemática e entristecedora, como mostram organizações humanitárias, tais como a Anistia Internacional e a *Human Rights Watch*. Tendo em mente essas ideias, consideramos que é premente o reconhecimento e a efetivação dos direitos humanos universais, tanto no âmbito dos conflitos no Oriente Médio, quanto no âmbito ocidental, especificamente na maneira como os países europeus ocidentais têm enfrentado a questão migratória.

Advogamos a ideia de que somente a defesa e a efetivação universal dos direitos humanos podem assegurar o respeito à diversidade cultural. O reconhecimento do multiculturalismo não pode significar a tolerância das violações dos direitos invioláveis de cada ser humano. Apenas o respeito à integridade de cada indivíduo como um fim em si mesmo garante também o respeito à diversidade cultural. Identificamos na origem da crise migratória o não reconhecimento dos direitos humanos. Os efeitos da crise nos países europeus, os quais em princípio possuem uma cultura de respeito à dignidade humana, também são caracterizados por episódios de violação de direitos humanos. Haja vista, por exemplo, a negligência de prestação de socorro aos refugiados que tentaram chegar à Europa pelo mar, em meados de 2015 (AI, 2015). E, para além disso, o próprio ocidente é responsável, em alguma medida, pelos atuais conflitos bélicos no oriente.

Segundo o pensamento de Rawls (2000), cada ser humano possui uma dignidade intrínseca. Dessa maneira, é reconhecido o direito humano à liberdade de pensamento e expressão e, consequentemente, a viver em sociedade produzindo cultura, formulando e seguindo concepções do bem – desde que a dignidade de outros seres humanos não seja violada. No momento em que outra ideia de justiça emerge, a qual não reconhece

a dignidade humana universal como um princípio inegociável, concebendo uns seres humanos mais dignos do que outros numa determinada escala cultural, o direito à diversidade está, por conseguinte, ameaçado. Segue-se que apenas o respeito aos direitos humanos num sentido universal garante o respeito à diversidade, possível, dentro de limites que protejam o princípio máximo da dignidade humana. Nesse sentido, não existe um dilema entre a defesa pela igualdade dos direitos de todos os seres humanos e o reconhecimento do fato da diversidade cultural. Ao contrário, o que existe é uma relação de complementariedade entre os dois princípios, sendo o reconhecimento da diversidade cultural dependente do princípio máximo da dignidade humana. O reconhecimento da dignidade universal não implica no desaparecimento da diferença cultural. Vale destacar que as culturas não são estáticas, mas estão em processo permanente de transformação e ressignificação. As diferenças culturais não podem servir de pretexto para medir graus de tipos humanos mais ou menos dignos do que outros. Em certo sentido, todos os seres humanos são diferentes e iguais ao mesmo tempo – iguais em sua dignidade e diferentes nas maneiras de produzir a vida social. As diferenças não precisam, necessariamente, significar desigualdade ou inferioridade. As diferenças não precisam ser hierarquizadas. O problema não está na diferença em si mesma, mas na maneira como os grupos humanos têm lidado com ela ao longo da história, subjugando-se uns aos outros em função das discordâncias morais, religiosas, filosóficas e das disputas pelo poder político e econômico. Em síntese, apenas a efetivação dos direitos humanos universais garante a concretização de uma realidade em que as diversas culturas, as quais não são estáticas, possam coexistir em paz.

Embora Calfat (2015) elucide a raiz política – elemento causal preponderante para a emergência do ISIS, em detrimento de fatores de natureza cultural e religiosa – acreditamos que os dois aspectos do social não podem ser separados, dicotomicamente. Conquanto possamos dividir os aspectos para fins analíticos, as questões políticas estão vinculadas as questões de ordem moral e religiosa, em maior ou menor medida. Se não houvesse bases morais, culturais e religiosas para uma interpretação rígida das escrituras sagradas islâmicas, independentemente dos graves problemas de ordem política, decerto existiriam fortes obstáculos para a ascensão do ISIS e para as consequentes disputas intestinais entre os grupos em função de discordâncias religiosas e diferenças étnicas. A meu ver, parece existir no centro de todo o processo uma cultura de não respeito à dignidade humana, independente de diferenças étnicas e religiosas. Essa cultura de não respeito à dignidade humana tem a ver, parcialmente, com as religiões que são, em geral, a base moral de conduta nos aspectos mais microcósmicos da vida social. A secularizada cultura ocidental, fonte do ideal iluminista de "direitos humanos", parece ter dificuldade para compreender outros povos para quem a vida religiosa é um elemento central e organizador da vida. E, desse modo, desconsidera o fato de que o ideal de "direitos humanos" possui uma raiz parcialmente moral/religiosa, a tradição cultural judaico-cristã. No preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), constatamos o termo "membros da família humana", por exemplo, que nos sugere a ideia de uma comu-

nidade humana universal, muito familiar a noção de irmandade ou fraternidade calcada no imaginário cristão. A constituição desse tipo de moralidade foi, em maior ou menor medida, cristalizada no Direito Internacional dos Direitos Humanos. Desse modo, entendemos como é difícil desvincular concepções políticas de concepções morais/religiosas. Ora, as concepções políticas não são construídas no vácuo.

O secularismo ocidental tende a menosprezar a importância da religião na vida de outros povos e isso tem a ver com, obviamente, a sua própria cultura. A organização da vida cotidiana, dirigida à luz de princípios morais e religiosos, tende a ser subestimada e os grandes eventos como os conflitos bélicos mais violentos tendem a ser superestimados. Compreendemos que as tensões maiores são compostas de tensões menores presentes na vida cotidiana e tem a ver com a maneira como as pessoas organizam suas vidas em sociedade, urdida em fios indiscutivelmente morais. Se Max Weber identificou no desenvolvimento do capitalismo no ocidente o "espírito" protestante, podemos melhor conceber o impacto que questões religiosas e morais possuem nas esferas mais abrangentes da vida política e econômica. Assim, não podemos simplesmente ignorar os fundamentos religiosos e, nesse sentido, culturais para os conflitos no oriente e tampouco, ingenuamente, afirmar que os ideais iluministas e seculares ocidentais são a panaceia para a humanidade.

Em linhas gerais, o discurso vazio (ou deficiente) de prática sobre os direitos humanos, apregoado para a sociedade oriental, não terá ressonância. Todavia, o entusiasmo cego e irresponsável do multiculturalismo não é moralmente válido, na medida em que, muitas vezes, ignora as violações de direitos humanos em nome de um suposto respeito à diversidade cultural. Sabemos que o ocidente possui considerável parcela de culpa sobre a encarniçada situação política do oriente, como demonstrou Calfat (2015), contudo também sabemos que as sementes produzem ou não frutos dependendo do solo em que são plantadas. Ou seja, acreditamos que o radicalismo de determinadas denominações islâmicas não teriam lugar se não houvesse uma base religiosa e moral para tanto. Por isso, os dois aspectos do social são entrelaçados. A mesma interferência ocidental e a mesma situação de privação de direitos básicos causariam resultados políticos distintos dependendo da tecitura cultural. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento de uma cultura (ou culturas) de valorização da dignidade humana em todos os lugares, em nível microssocial, pode representar uma luz no fim desse sombrio túnel de violação dos direitos humanos. Se efetivamente a dignidade humana for o princípio fundamental em todos os lugares, não haverá risco de os direitos humanos serem usados como pretexto para um tipo de dominação ou colonização e tampouco de as diferenças culturais serem desrespeitadas. Aliás, como dito acima, a única maneira de haver respeito verdadeiro ao fato do pluralismo cultural é por meio de uma cultura que reconheça a dignidade humana sem distinções – acreditamos que isso não significa tornar o mundo homogêneo do ponto de vista cultural. Naturalmente, há espaço para a diversidade, que gravite em torno de um eixo mínimo comum de respeito à pessoa. Portanto, se faz necessário compreender, com urgência, os direitos humanos como patrimônio de toda a humanidade,

independentemente de ter nascido como ideologia no ocidente, pois também existem graves violações de direitos humanos no ocidente , o fato de ali ter emergido não importa, nesse sentido. Assim, com o desenvolvimento de uma verdadeira cultura (ou culturas) dos direitos humanos haveria menos possibilidade de vivermos o círculo vicioso de desrespeito aos direitos humanos. Desde que são direitos humanos, estes podem e devem ser evocados por todos, em todos os tempos e em todos os lugares.

Referências

ANISTIA INTERNACIONAL. *Não há crise migratória na Europa, mas uma crise de morte de migrantes e refugiados*. Anistia Internacional, 23 mai. 2015. Disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/nao-ha-uma-crise-migratoria-na-europa-mas-sim-uma-crise-de-morte-de-migrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. *Refugiados e migrantes no Mar Mediterrâneo: Anistia Internacional propõe "Plano de Ação"*. Anistia Internacional, 22 abr. 2015. Disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/refugiados-e-migrantes-mediterraneo-anistia-internacional-avanca-com-plano-de-acao/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BOBBIO, Norberto (Org.). *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ºed., 1998.

CALFAT, Natalia Nahas. O Estado Islâmico do Iraque e do Levante: fundamentos políticos à violência política. *Revista Conjuntura Austral*, Porto Alegre, v.6, n.31, p. 6-20, ago./set. 2015.

CERQUEIRA, Daniel et. al. *Atlas da violência 2016*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2016.

GARGARELLA, Roberto. *As teorias da justiça depois de Rawls*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HUMAN RIGHTS WATCH. *Europe's Migration Crisis*. Disponível em: <https://www.hrw.org/tag/europes-migration-crisis>. Acesso em: 2 ago. 2016.

MACHADO, *Juliano. Pedidos de asilo na Europa em 2015 mais que dobram em relação a 2014*. Folha de São Paulo. São Paulo, 4 mar. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/03/1746246-pedidos-de-asilo-na-europa-em-2015-mais-que-dobram-em-relacao-a-2014.shtml>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MAFFETONE, Sebastião; VECA, Salvatore (Orgs.). *A ideia de justiça de Platão a Rawls*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NASSER, Reginaldo. *O que move o Estado Islâmico?* Carta na Escola. São Paulo, 16 nov. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/o-que-move-o-%E2%80%A-8estado-islamico/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

NINIO, Marcelo. *Maioria dos europeus associa refugiados a terror diz pesquisa*. Folha de São Paulo. São Paulo, 11 jul. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/07/1790705-maioria-de-europeus-associa-refugiados-a-terror-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 27. jul. 2016.

OLIVEIRA, Maria José Galleno de Souza. *Reflexões do pensamento de John Rawls na obra O Direito dos Povos*. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 101, p. 529-550, jan./dez. 2006.

ONU. *Cinco anos de conflito na Síria*: crise de refugiados e deslocados clama por solidariedade. Nações Unidades, 15 mar. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/cinco-anos-de-conflito-na-siria-crise-de-refugiados-e-deslocados-clama-por-solidariedade/>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. 1951. *Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado*. Resolução n. 429, realizada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de dezembro de 1950, em New York. Digit. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/documentos/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. 2009 [1948]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

RAWLS, John. *Justiça como Equidade:* uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O Direito dos Povos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Uma Teoria de Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIS, Rossana Rocha; MENEZES, Thais Silva. *Direitos humanos e refúgio*: uma análise sobre o momento anterior à determinação do status de refugiado. Revista de Sociologia e Política, Paraná, v. 22, n. 49, p. 61-83, mar. 2014.

Recebido em: 26 agosto de 2016
Aprovado em: 14 de outubro de 2016

On forgiveness and reconciliation in post-conflict societies: a philosophical perspective

- Acerca do perdão e a reconciliação em sociedades pós-conflito: uma perspectiva filosófica
- Acerca del perdón y la reconciliación en sociedades post-conflicto: una perspectiva filosófica

Juan Manuel Jiménez Robles[1]

Resumo: A Sabemos que vivemos em um mundo onde as pessoas se ferem entre elas e onde os conflitos armados são comuns, se reproduzindo inclusive depois de alcançar acordos de paz. Porém, também sabemos que temos a habilidade de perdoar e nos reconciliar quando foi cometida uma ofensa, ou seja, quando ocorre um ato imoral. Os processos de perdão e reconciliação são parte dessas habilidades humanas que nos permitem romper os ciclos de violência, e que concedem às vítimas a possibilidade de ser saradas e aos ofensores a opção de se reintegrar à suas comunidades. Estabelecer dinâmicas de perdão e reconciliação em cenários de pós-conflito dará lugar a sociedades mais pacíficas, onde a dignidade e os direitos de cada indivíduo são respeitados, e onde as pessoas são capazes de satisfazer suas necessidades, ao mesmo tempo que crescem e se desenvolvem como seres humanos.

1 PhD in 'International Studies in Peace, Conflict and Development', UNESCO Chair of Philosophy for Peace, Jaume I University, Spain. Staff member of a non-governmental organisation, based in 'The Discovery Centre' in England, UK.

Palavras-chave: Perdão. Reconciliação. Conflitos armados. Arrependimento. Paz sustentável

Abstract: We know we live in a world where people hurt each other, and where armed conflicts are commonplace, recurring quite often even after reaching peace agreements. Nevertheless, we also know we have the abilities to forgive and reconcile after wrongdoing has been committed, that means, after an immoral action has taken place. The processes of forgiveness and reconciliation are part of those human abilities which enable us to break the cycles of violence, and which allow victims to heal and perpetrators to be reintegrated into their communities. Establishing dynamics of forgiveness and reconciliation in post-conflict settings will produce more peaceful societies, where the dignity and rights of each person are respected, and where people are able to fulfil their needs and grow and develop as human beings.

Key words: Forgiveness. Reconciliation. Armed conflicts. Repentance. Sustainable Peace

Resumen: Sabemos que vivimos en un mundo donde las personas se hieren entre ellas, y donde los conflictos armados son comunes, reproduciéndose incluso después de alcanzar acuerdos de paz. Sin embargo, también sabemos que tenemos la habilidad de perdonar y reconciliarnos cuando se ha cometido una ofensa, es decir, cuando ha tenido lugar un acto inmoral. Los procesos de perdón y reconciliación son parte de esas habilidades humanas que nos permiten romper los ciclos de violencia, y que conceden a las víctimas la posibilidad de ser sanadas y a los victimarios la opción de reintegrarse en sus comunidades. Establecer dinámicas de perdón y reconciliación en escenarios de post-conflicto dará lugar a sociedades más pacíficas, donde la dignidad y los derechos de cada individuo sean respetados, y donde las personas sean capaces de satisfacer sus necesidades, al mismo tiempo que crecen y se desarrollan como seres humanos.

Palabras clave: Decolonization. Human rights. Participation.

Introduction

A peaceful world implies peaceful societies, where the dignity of each human being is respected[2]. Peace Studies researchers suggest, that only by living in a Culture of Peace human beings can grow and develop, or using the words of Professor of International Peacebuilding John Paul Lederach (2000, p. 49): "Firstly, peace is related with the right to dignity, the respect and minimum fulfilment of each person", and further

2 In 1785 Immanuel Kant wrote Groundwork of the Metaphysics of Morals, where he stated that human beings have and intrinsic dignity, which makes them worthy of honour. Inspired by Kant's moral philosophy, the first article of The Universal Declaration of Human Rights of 1948 says: "All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood".

Professor Lederach (2000, p. 72) adds: "we look for the human fulfilment, as much as possible". Nevertheless we live in a world with different types of violence that undermine the peace we want and need. According to Norwegian author Johan Galtung (1969, 1990), these types of violence are: *Direct violence* (such as wars, killings or rapes), *Structural violence* (such as starvation or racism), and *Cultural violence* (support of direct or structural violence through different cultural aspects, such as religion, ideology, language or art). Sadly, we have to agree with Professor of Philosophy Peter van Inwagen (2008, p. 60) when he says: "evil is not an illusion".

Armed conflicts are the most devastating forms of violence, and we should assume that the number of wars and human deaths associated to them haven't decreased during the last years, as Therése Pettersson and Peter Wallensteen (2015) showed in an article published in the *Journal of Peace Research*. Besides, Daniel Philpott (2012, p. 1) from Notre Dame University noticed that: "when a violent conflict ends, different studies show that after five years 43% of those conflicts result in violence as before".

When armed conflicts are over, fighters go back to their homes, but their homes are not far away from their enemies homes, since currently most of the armed conflicts are intrastate[3], as the main peace research sources show: *Uppsala Conflict Data Program; The Correlates of War Project at the University of Michigan; The biennial Peace and Conflict Survey, produced at the University of Maryland* (KALDOR, 2012). Therefore, it is not enough just to stop the armed conflicts, but we need to implement policies that help old enemies to forgive each other, and if possible even reconcile, in order to avoid falling into cycles of new violence when the old armed conflicts are over.

Establishing post-conflict dynamics of forgiveness and reconciliation may help in fostering sustainable peace, since these processes can restore broken relationships caused by the action of violence. A comprehensive study carried out by William Long and Peter Brecke in 2003, which analyzed 430 armed conflicts in 109 countries during 50 years, showed that introducing reconciliation events[4] after an armed conflict was over, helped to reduce the possibilities of violence recurring, compared with other situations where reconciliation events had not been introduced.

At the UNESCO Chair of Philosophy for Peace, we have been researching about human abilities for peace since 1999, and we think forgiveness and reconciliation are some of those abilities that could be helpful if they are implemented in post-war con-

3 Intrastate armed conflicts are those between a government and a non-governmental party, with no interference from other countries. Other category includes intrastate armed conflicts with foreign involvement, those conflicts between a government and a non-government party where the government side, the opposing side, or both sides, receive troop support from other governments that actively participate in the conflict (PETTERSSON; WALLENSTEEN, 2015).

4 For the purpose of their study, the authors (LONG; BRECKE, 2003, p. 6-7) defined a reconciliation event as one that included the following elements: "direct physical contact or proximity between opponents, usually senior representatives of respective factions; a public ceremony accompanied by substantial publicity or media attention that relays the event to the wider national society; and ritualistic or symbolic behaviour that indicates the parties consider the dispute resolved and that more amicable relations are expected to follow".

texts. As founder of the Chair, philosopher Vicent Martínez Guzmán (2015, p. 1) would say: "it is true that we can hurt each other, but it is also true that we can care for each other". Therefore, after a hurtful action, we can forgive and reconcile if we want. In this vein, Irene Comins et al (2011, p. 119) say: "The analysis and reconstruction of our abilities for peace allow us to explain peace indicators". These indicators may help us to walk towards a more peaceful future, therefore, following Irene Comins (2015, p. 38): "there is no excuse, peace is possible".

We can teach and rebuild human abilities to make peace, starting from peace itself, since in the same way that we have learnt to make war, we can learn to make peace. Along the same lines, Vicent Martínez Guzmán (2005, p. 63) says:

> We have intuitions as human beings, presentiments, traditions, we use metaphors, we narrate tales, etc. about what it would be to live in peace. It is not about learning peace because we know what peace is not, but it is about rebuilding the ways we make peace.

As we have said, there are evidences that show forgiveness and reconciliation help to avoid recurrence of violence after an armed conflict is over, and it seems that forgiveness is the entrance hall to reconciliation, therefore we will examine first the concept of forgiveness, before discussing some brief comments about the idea of reconciliation.

On forgiveness

During the last decades, researchers from different academic fields have been trying to understand the meaning and implications of *forgiveness*, since forgiveness places itself within the limits of disciplines such as Philosophy, Psychology, Politics, or Theology, among others. To define forgiveness is difficult, since there are different connotations and shades of meaning depending on the context of where the idea of forgiveness is used. Or looking to Ludwig Wittgenstein's terminology, we could say *forgiveness is uncircumscribed,* that is, without definitive boundaries (BASH, 2015, p. 23).

We don't have the space here to look at what all those disciplines of knowledge have to say about forgiveness, but we will outline what some philosophers say about it, doing an exercise of deconstruction. That means, we'll think first about what *forgiveness is not*, in order to see what *forgiveness is* afterwards.

What forgiveness is not

• Forgiveness is not forgetting: when a person is hurt by another person, having some time to forgive is helpful, but if a victim leaves a very long time since they received the offence until they offer forgiveness, maybe they are forgetting rather than forgiving, as French philosopher Vladimir Jankélévitch pointed out in his book *Le Pardon* (1967). In other words, through the action of forgiveness, the past violence produced by the offender is not forgotten, but it's remembered forgiven, and its memory doesn't hurt anymore. Therefore, the victim can remember what happened, but not to use it against

the offender, but to prevent a violent situation like that to be repeated[5]. As Miroslav Volf (2006) would say: "memory shouldn't be a sword that produces a spiral of violence, but a shield to avoid past violence to recur".

• Forgiveness is not excusing: when forgiveness is needy, it's because there is at least a part of the offense that is inexcusable, which doesn't mean that is unforgivable. Or using the words of former Professor of Cambridge University C. S. Lewis (WALMSLEY, 2002, p. 185):

> Forgiveness says 'Yes, you have done this thing, but I accept your apology, I will never hold it against you and everything between us two will be exactly as it was before.' But excusing says 'I see that you couldn't help it or didn't mean it, you weren't really to blame.' If one was not really to blame then there is nothing to forgive. In that sense forgiveness and excusing are almost opposites.

Therefore, when forgiveness is required, it's because an inexcusable injustice has been committed, and it needs to be punished or forgiven[6], because just excusing an injustice would be morally wrong.

• Forgiveness is not obligatory: most philosophers would say forgiveness is not a moral obligation, but a moral virtue (HABER, 1991; KOLNAI, 1977), that means each victim should decide freely if they want to forgive the offender or not (MINOW, 1998, p. 17). As Paul Lauritzen (1987) would say: "it is best to treat forgiveness like certain forms of benevolence: praiseworthy but not required". Even when the offender repents, the offering of forgiveness by the victim would be an optional virtue; nevertheless, in that situation we could argue forgiveness becomes a quasi-obligation (KOLNAI, 1977), that means, although forgiveness is never obligatory (philosophically speakig), if the wrongdoer repents, it could be almost obligatory for the victim to forgive them, but they have the last word to offer forgiveness or not.

• Forgiveness is not renouncing justice: when an immoral act is committed, an injustice is taking place, therefore something should be done in order to restore the moral order that has been broken. Punishment (ARENDT, 1958) or revenge (MINOW, 1998) would be the most natural ways to try to implement justice. On the other hand, forgiveness would be another option, although more demanding for the victim, since they have to assume the pain produced by the offender, not condoning the immoral act pretending that nothing had happened (KOLNAI, 1977)[7], but denouncing it to avoid its repetition, at the same time that they forgive the offender.

5 This reminds us the famous aphorism of Spanish philosopher George Santayana: "those who cannot remember the past are condemned to repeat it".

6 As Hannah Arendt (1958) wrote: "men are unable to forgive what they cannot punish, and they are unable to punish what has turned out to be unforgivable".

7 Philosopher and former rector at the University of Salamanca, Miguel de Unamuno, used to say: "Whoever forgives everything forgives nothing" (BRÅKENHIELM, 1993, p. 37).

What forgiveness is

Traditionally, it has been easier for philosophers to agree about what forgiveness is not than about what forgiveness is, therefore, some attempts to define forgiveness are mere descriptions of the implications or consequences of forgiveness rather than a definition. Nevertheless, some of these philosophical attempts to describe what happens when we forgive or when we are forgiven, may help us to understand somehow what forgiveness is. We will explore them below.

• Forgiveness is a gift: Forgiveness is a free gift the victim bestows upon the offender, since they can do nothing to earn it by themselves (BILBAO et al, 1999)[8]. If the victim decides to forgive, the offender will have the choice to accept the gift of forgiveness or to reject it, as they could do with any other gift. Although forgiveness is free, it is not cheap, because for the person who forgives there is a cost to pay, a cost that means allowing the harm received by the offender to be quelled.

• Forgiveness is the forswearing of resentment[9]: when a victim is willing to forgive, they will start a process that will take them to give up their resentment towards their offender, that means, they will stop feeling anger in regards to the offender for their misconduct. This idea was suggested by bishop Joseph Butler in 1718 (BASH, 2015)[10], and today it is supported by the main psychologists (ENRIGHT, 2001, 2012; McCULLOUGH 2008; WORTHINGTON, 2005, 2009) and philosophers (DIGESER, 2001, 2004; GRISWOLD, 2007; MURPHY, 2003; STRAWSON, 1980) that have been studying forgiveness recently.

• Forgiveness is an act of liberation from the past: when someone is hurt by someone else, their thoughts and feelings may become stagnant in the past immoral action, being very difficult for the victim to continue with a normal life. Forgiving their offender, will help the victim to integrate the offense into their life and keep moving with a renewed hope. As recipient of the Nobel Peace Prize and chairman of South Africa's Truth and Reconciliation Commission, Desmond Tutu (1999, p. 272) writes: "Forgiving means abandoning your right to pay back the perpetrator in his own coin, but it is a loss that liberates the victim". On the other hand, being forgiven liberates the offender too, as Hannah Arendt (1958) says: "Without being forgiven, released from the consequences of what we have done, our capacity to act would, as it were, be confined to one single deed from which we could never recover".

• Forgiveness is betting on people: human beings are full of lights and shadows, we are capable of heroic acts, but under certain circumstances we can commit atrocities too. Being aware of this will help the victim to forgive their offender, since in the same way that the offender has committed an immoral act and needs to be forgiven, in a dif-

8 Danish existentialist philosopher Søren Kierkegaard (MOORE, 2003) would say: "Forgiveness is never earned... Forgiveness is not to be paid for... and it cannot be paid for".

9 According to American moral philosopher Joel Feinberg, "to resent someone... is not merely to dislike him, but to have a negative feeling toward him in virtue of something he has done" (HABER, 1991).

10 Butler actually writes that forgiveness is the forswearing of revenge, but in his analysis he explains that revenge would be a consequence of resentment, therefore, forswearing resentment would imply forswearing revenge too.

ferent occasion the victim may commit another immoral act and will need to be forgiven too. Jeffrie Murphy refers to this awareness as *moral humility* (MURPHY; HAMPTON, 1988, p. 32). In other words, everyone needs to be forgiven sooner or later, therefore it is advisable for all of us to be forgivers who give another opportunity to those who offend us. In this vein, it may be helpful to think that an offense doesn't exhaust the value of the ofender; that means, the offender is more than his offense.

Some words about repentance

Should the wrongdoer repent before the victim offers him forgiveness? Is it morally appropriate for a wrongdoer to be forgiven if he doesn't show any signs of repentance? These are key questions in any process of forgiveness and reconciliation.

Most of philosophers (HABER, 1991; KOLNAI, 1977; MURPHY, 2003) would say it is immoral to forgive a wrongdoer if he doesn't repent, because by doing so, we would be endorsing the immoral action for which the wrongdoer stands. But if the wrongdoer repents[11], we are before a different picture, since "the wrongdoer is withdrawing his endorsement from his own immoral past behaviour, standing with the victim in condemning it" (MURPHY; HAMPTON, 1988, p. 26). Therefore, "by repenting, the wrongdoer can in some sense become a new person; that by repenting their deed, the person they were who committed the wrong is nothing more than a *metaphysical shadow*" (HABER, 1991: 96)[12]. At that point, being forgiven would be morally right.

Nevertheless, not all philosophers regard repentance as a necessity in order the victim may offer forgiveness to the wrongdoer. For example, Jacques Derrida (2001, p. 45) writes about *unconditional forgiveness*, which would be that one that doesn't demand repentance. The political philosopher Jean Hampton says: "we should forgive in order to reform the wrongdoer; i.e., we should forgive, not because the wrongdoer has repented, but as a step toward bringing his repentance about, making it at least easier for him" (MURPHY; HAMPTON, 1988, p. 30). Finally, former Professor of Philosophy Trudy Govier (2002, p. 64), following the Kantian tradition of human worth, states as follows:

> Continued anger and ill-will towards a wrongdoer presume that he is nothing more – and is worth nothing more – than his wrongful deeds and is incapable of moral transformation [...] On this account, a victim of wrongdoing has strong reasons to forgive a wrongdoer,

11 English philosopher Peter Strawson (1980, p. 6) wrote: "To ask to be forgiven is in part to acknowledge that the attitude displayed in our action was such as might be properly be resented and in part to repudiate that attitude for the future (or at least for the immeadiate future); and to forgive is to accept the repudiation and to forswear the resentment". We resent the evil actions more than the evil attitudes to do those actions; moreover, if we are not aware of evil attitudes or bad intentions, and those are not displayed in actions, we wouldn't have anything to resent.

12 Analytic philosopher Michael Rea, discusses about the topic of change and personal *identity* in his book *Metaphysics*: the basics (2014, p. 111-121), where he addresses the nature of persons, and the necessary and sufficient conditions for survival or sameness of person over time. Studying these issues may be helpful to understand under what circumstances someone becomes a *new person*.

> reasons independent of the wrongdoer's acknowledgment and remorse. Those reasons are ethical, stemming from respect for persons, and prudential, stemming from the desirability of liberation from bitterness and an enhanced ability to move forward in life.

What should we say then? I think the victim can forgive their wrongdoer independently of their repentance, because if that is not the case, the wrongdoer would hold the power to decide when the victim may fade their resentment, allowing the wrongdoer to keep their victim in a sort of *mental distress* as long as they want. However, that's not the case, since the victim has the power and authority to decide by themselves when they want to forgive, in order that their resentment fades, so they may be set free from their mental distress, stepping out of their victimhood and becoming a survivor.

On the other hand, in the same way the victim is free to forgive or not forgive their offender, the offender is free to accept or reject the offering of forgiveness by their victim, if forgiveness is offered to them. The victim cannot force their offender to be forgiven if they don't want to. And it seems, the way the offender could be forgiven (if they want), would be by accepting the gift of forgiveness through the acknowlegment of their misdeed. Metaphorically speaking, we could say the gift of forgiveness is effective in the wrongdoer, when he accepts the accusation and forgiveness for his misdeed, by extending his hands in repentance. Or using the words of Miroslav Volf (2005, p. 153):

> What does it mean to receive forgiveness, then? It means to receive both the accusation and the release from the debt. How do we receive release from debt? We simply believe and rejoice in gratitude for the generous gift. But how do we receive the accusation? By confessing our offence and repenting of it. By confessing, I recognize myself as the one who needs forgiveness and who can appropriately receive it. By failing to confess, I declare that I am in no need of forgiveness. To me, in that case, forgiveness isn't a gift; it's an insult, a declaration that I've done the wrong I claim not to have done.

Another question would be if the offender can be forgiven through a sincere repentance, in the absence of the offering of forgiveness by their victim. In that situation, if the offender has repented, and they have done everything in their hand to restore their victim, but even then their victim doesn't want to forgive them, the offender may turn to the forgiveness of family members of the victim (secondary victims), the society (tertiary victims), or divine forgiveness (if they believe in God). These secondary and tertiary victims (GOVIER, 2002) could bestow some kind of forgiveness upon the offender, in order to release them partly of the weight of their past offense, which would help them with their own forgiveness (self-forgiveness), so they may continue with their life as normal as possible.

Final words on reconciliation

We have said forgiveness is the entrance hall to reconciliation, that's the same that saying the expected teleology of any process of forgiveness would be reconciliation. Nevertheless, the forgiver may choose not to step into the main hall to be reconciled with their offender, something advisable to do if the offender doesn't repent their immoral action, since it could be dangerous for the victim to reconcile then.

On the other hand, the offender may be forgiven from their immoral action and still choose not to reconcile with their victim, for example: a sexual offender may be forgiven by their victim, nevertheless they don't feel restored from their abusive tendency, and they are afraid to harm their victim again, therefore they choose not to reconcile, so they walk a different path to their victim. In other words, unlike forgiveness, for reconciliation to happen, both victim and offender need to agree. As Walter Wink would say: "forgiveness can be unilateral, while reconciliation is always mutual" (APPLEBY, 2000, p. 197).

Going back to our starting point, we said that establishing post-conflict dynamics of forgiveness and reconciliation after an armed conflict, may help to fostering sustainable peace. We have said forgiveness and reconciliation are human abilities for peace. We have seen some elements of forgiveness, but what is reconciliation? In the context we are talking about, reconciliation "is a process through which a society moves from a divided past to a shared future" (BLOOMFIELD *et al*, 2003, p. 12). And as Erin Daly and Jeremy Sarkin (2007, p. xiii) say: "We believe that reconciliation has enormous potential to help nascent and divided nations maneuver through the rocky shoals of political transition".

A reconciliation process seeks the reestablishment of broken relations, knowing that if we want lasting peace, we need former enemies to relate adequately, because in the same way that past violent relations were the platform to sustain the violent conflict, respectful and constructive relations in the present will be the platform to sustain a peaceful future (LEDERACH, 1998, 2014).

No doubt a reconciliation process will be facilitated if there is a successful forgiveness process beforehand. But, would it be possible to have real reconciliation without forgiveness? I would suggest that would imply a weak version of reconciliation, where former enemies just agree to coexist without killing each other. Nevertheless, from this paper we are supporting a strong version of reconciliation, preceded by forgiveness, which aims at a sustainable peace based not only in the absence of direct violence, but also in the absence of structural violence, which implies the presence of social justice.

When the fighting finishes, it's not enough to continue as before the fighting started, but issues of structural injustice should be addressed in order to avoid returning to violence, and the best position to address these issues is from a point of reconciliation, from where the old warring parties relate adequately and build a new future together for their communities and countries. Mutual forgiveness will be helpful for this enterprise, since forgiveness opens the doors to reconciliation, which is the best platform for achieving sustainable peace. As John Paul Lederach (2005, p. 76) says: "the center of building

sustainable justice and peace is the quality and nature of people's relationships". In other words, human security and peace shouldn't depend on the quality of our weapons, but on the quality of our relations.

In that line of thought, we could say that if we want to avoid new cycles of violence, after a violent conflict is over, promoting politics of reconciliation will be a pragmatic thing to do. As David Bloomfield says (BLOOMFIELD et al, 2003, p. 11-12):

> Positive working relationships generate the atmosphere within which governance can thrive, while negative relations will work to undermine even the best system of governance. Reconciliation, though not easy, is the most effective way to address those relations [...] Reconciliation is not a luxury, or an add-on to democracy. Reconciliation is an absolute necessity.

But apart from the pragmatic reasons, reconciliation is also a moral enterprise to be pursued by those who have been enemies, since fostering reconciliation means taking into account human dignity.

We could also say there is something vocational for humans about seeking reconciliation, something to do with who we are and the purpose we have on earth. Along these lines we read: "something resonates deeply in the human soul about the need to find our way towards healthier human relationships" (LEDERACH; LEDERACH, 2010, p. 4). It seems to be more primary or basic, living in peace and harmony with our fellow humans that fighting them. People loving each other and caring for their neighbours is something pragmatic, moral, and even vocational to do. Philosopher Glen Pettigrove, addresses some of these ideas in his book *Forgiveness and Love* (2012), saying that when we love, we are more open to offer forgiveness. And now we know that once forgiveness has been offered and received, reconciliation and sustainable peace can be brought to life.

Conclusion

When an intrastate armed conflict is over, different studies show that after five years almost half of those conflicts result in violence as before, producing a spiral of violence which is difficult to stop. Forgiveness and reconciliation are before us as human abilities for peace that allow victims to heal and perpetrators to be reintegrated into their communities. Facilitating post-conflict dynamics of forgiveness and reconciliation may be helpful for promoting sustainable peace, restoring human relationships, and bringing to an end the spiral of violence.

In this regard, we have seen that forgiveness is not forgetting, it's not excusing, it's not obligatory, and it's not renouncing to justice. On the other hand, forgiveness is a gift, it's the forswearing of resentment, it's an act of liberation from the past, and it's betting on people.

In this article we also highlited that it is victims' prerogative to forgive or not, independently of the presence or absence of signs of repentance on the offenders side.

And finally, we pointed to reconciliation, as the expected teleology of any process of forgiveness. If we want lasting peace after an armed conflict ends, we need former enemies to relate adequately, since respectful and constructive relations will be the safest way to build a peaceful future for a society, where human security won't be based in the quality of our weapons but in the quality of our relations as human beings.

Refereces

APPLEBY, Scott. *The ambivalence of the sacred. Religion, Violence, and Reconciliation*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

ARENDT, Hanna. *The Human Condition*, Chicago: University of Chicago Press, 1958.

BASH, Anthony. *Forgiveness: a theology*, Oregon: Cascade Books, 2015.

BILBAO, Galo. Perspectiva filosófica del perdón, in BILBAO ET *AL*. *El perdón en la vida pública*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

BLOOMFIELD, David *et al*. *Reconciliation After Violent conflict*: A Handbook, Stockholm: IDEA, 2003.

BRÅKENHIELM, Carl Reinhold. *Forgiveness*, Minneapolis: Augsburg Fortress Press, 1993.

COMINS MINGOL, Irene. *De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poiética y resiliente del cuidar.* Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, n. 67, p. 35-54, enero-abril 2015.

COMINS MINGOL, Irene *et al*. *Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado*, in: Muñoz Muñoz, Francisco y Bolaños Carmona, Manuel Jorge (eds). Los hábitus de la paz: teorías y prácticas de la paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada, 2011.

DALY, Erin; SARKIN, Jeremy. *Reconciliation in Divided Societies*: Finding Common Ground, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2007.

DERRIDA, Jacques. *On Cosmopolitanism and Forgiveness*, London and New York: Routledge, 2001.

DIGESER, Peter. P*olitical Forgiveness*, New York: Cornell University Press, 2001.

_____. *Forgiveness, the Unforgivable and International Relations*. International Relations, vol. 18, n. 4, p. 480-497, 2004.

ENRIGHT, Robert. *Forgiveness is a choice: A Step-by-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope*, Washington DC: APA LifeTools, 2001.

_____. *The Forgiving Life: A Pathway to Overcoming Resentment and Creating a Legacy of Love,* Washington DC: American Psychological Association, 2012.

GALTUNG, Johan. *Violence, peace, and peace research*. Journal of Peace Research, vol. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

_____. *Cultural violence*. Journal of Peace Research, vol. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

GOVIER, Trudy. *Forgiveness and Revenge*, London: Routledge, 2002.

GRISWOLD, Charles. F*orgiveness: A Philosophical Exploration*, New York: Cambridge University Press, 2007.

HABER, Joram Graf. F*orgiveness: A Philosophical Study,* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1991.

HAMPTON, Jean. *Forgiveness, resentment and hatred,* in: Murphy, Jeffrie and Hampton, Jean. Forgiveness and mercy, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Le Pardon*, Paris: Aubier-Montaigne, 1967.

KALDOR, Mary. *New and Old Wars*: Organized Violence in a Global Era, Cambridge: Polity Press, 2012.

KANT, Immanuel. *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, in: Zweig, A. and Hill, Thomas E., Groundwork of the Metaphysics of Morals, Oxford: Oxford University Press, 2002 (original work published in 1785).

KOLNAI, Aurel. *Ethics, Value, and Reality*, London: The Athlone Press, 1977.

LAURITZEN, Paul. *Forgiveness: Moral Prerogative or Religious Duty?*. The Journal of Religious Ethics, vol. 15, n. 2, p. 141-154, Fall 1987.

LEDERACH, John Paul. *Construyendo la paz:* Reconciliación sostenible en sociedades divididas, Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz, 1998.

_____. *El abecé de la paz y los conflictos*, Madrid: Catarata, 2000.

_____. *The Moral Imagination*. The Art and Soul of Building Peace, New York: Oxford University Press, 2005.

_____. Reconcile: *Conflict Transformation for Ordinary Christians*, Virginia: Herald Press, 2014.

LEDERACH, John Paul; LEDERACH, Angela Jill. *When Blood and Bones Cry Out:* Journeys through the Soundscape of Healing and Reconciliation, New York: Oxford University Press, 2010.

LONG, William J; BRECKE, Peter. *War and Reconciliation:* Reason and Emotion in Conflict Resolution, Cambridge MA: MIT Press, 2003.

MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent. *Podemos hacer las paces*. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M, Bilbao: Desclée De Brouwer, 2005.

_____. (2015): *Hacer las paces en tiempos de crisis:* Veinte años trabajando para hacer las paces en la UJI, Actas Congreso Comunicambio2015 [online]. 2015, Castellón. Disponible en: <https://www.academia.edu/12507161/Hacer_las_paces_en_tiempos_de_crisis._20_a%C3%B1os_del_M%C3%A1ster_de_la_Paz>. Acceso en: 9 jun. 2015.

McCULLOUGH, Michael E. *Beyond Revenge,* New York: Jossey-Bass Inc., 2008.

MINOW, Martha. *Between Vengeance and Forgiveness:* Facing History after Genocide and Mass Violence, Boston: Beacon Press, 1998.

MOORE, Charles E. *Provocations: Spiritual writings of Kierkegaard,* Maryknoll: Orbis Books, 2003.

MURPHY, Jeffrie G. *Getting Even*: Forgiveness and its limits, New York: Oxford University Press, 2003.

_____ ; HAMPTON, Jean. *Forgiveness and mercy,* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PETTERSSON, Therése; WALLENSTEEN, Peter. *Armed Conflict*, 1946-2014. Journal of Peace Research, vol. 52, n. 4, p. 536-550, 2015.

PETTIGROVE, Glen. *Forgiveness and Love*, Oxford: Oxford University Press, 2012.

PHILPOTT, Daniel. *Just and Unjust Peace*: An Ethic of Political Reconciliation, New York: Oxford University Press, 2012.

REA, Michael. *Metaphysics: the basics,* London and New York: Routledge, 2014.
STRAWSON, Peter F. Freedom and resentment and other essays, London: Methuen Publishing, 1980.

TUTU, Desmond M. No Future Without Forgiveness, New York: Doubleday, 1999.

UNITED NATIONS. *Universal Declaration of Human Rights* [online]. 1948, París. Disponible en: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acceso en: 7 feb. 2016.

VAN INWAGEN, Peter. *The Problem of Evil,* Oxford: Clarendon Press, 2008.

VOLF, Miroslav. *Free of charge*, Grand Rapids, Michigan: Zondervan, 2005.

_____. *The end of memory*: remembering rightly in a violent world, Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2006.

WALMSLEY, Lesley. C. S. *Lewis Essay Collection*, London: Harper Collins Publishers, 2002.

WORTHINGTON, Everett L. *Forgiving and reconciling*: Bridges to wholeness and hope, Downers Grove, Illinois: Intervarsity Press, 2003.

_____. *Handbook of forgiveness*, New York: Routledge, 2005.

_____. *A just forgiveness,* Downers Grove, Illinois: Intervarsity Press, 2009.

Recebido em: 21 de julho de 2016
Aprovado em: 13 de setembro de 2016

Resenha

Para uma nova cultura política dos direitos humanos

Ludmila Cerqueira Correia[1]



Resenha: ESCRIVÃO FILHO, Antonio Escrivão Filho; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016. 255 p.

Em tempos de ameaças à democracia e aos direitos conquistados nas lutas e inseridos na Constituição de 1988, o livro dos professores Antonio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior pode ser considerado uma análise sociojurídica da trajetória dos direitos humanos, na perspectiva de O Direito Achado na Rua. A obra é dividida em oito capítulos, com os seguintes temas: Capítulo I – conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos; Capítulo II – panorama do cenário internacional dos direitos humanos; Capítulo III – o desenvolvimento histórico dos direitos humanos no Brasil; Capítulo IV – a conquista da democracia e o cenário atual dos direitos humanos; Capítulo V – América Latina, desenvolvimento e um Novo Constitucionalismo Achado na Rua; Capítulo VI – a luta pelos direitos humanos e a expansão política da justiça; Capítulo VII – a reforma do ensino jurídico e direitos humanos; Capítulo VIII – o Direito Achado na Rua e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos no Brasil.

Problematizando as concepções abstratas de direitos humanos, os autores propõem a noção de "processos históricos de lutas por direitos" para avançar na compreensão sobre os direitos humanos. Assim, trazem para o debate os elementos ausentados tanto na "versão oficial da história", como nas referidas teorias abstratas, as quais compreendem os direitos humanos como algo dissociado da dinâmica sócio-histórica. Além disso, destacam a importância da politização dos direitos humanos, ao reconhecer a sua dimensão combativa, libertadora e de luta popular, sugerindo como contraponto,

1 Doutoranda em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília. Integrante do Grupo de Pesquisa O Direito Achado na Rua e da Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania (UFPB). ludcorreia@gmail.com

as concepções contra-hegemônicas de direitos humanos. Para essa análise, apresentam algumas chaves conceituais: a concepção contra-hegemônica, a dialética social do direito e a teoria crítica dos direitos humanos, com destaque para as obras de Boaventura de Sousa Santos, Roberto Lyra Filho e Joaquín Herrera Flores.

Partindo dessa perspectiva, os autores aprofundam as questões relacionadas ao cenário internacional dos direitos humanos, ressaltando as novas agendas nesse debate na passagem do século XX para o XXI, como é o caso do desenvolvimento e da globalização. Destacam também os conceitos de exigibilidade e justiciabilidade no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, demarcando o cenário dos direitos humanos na América Latina.

Nesse percurso, tomam os conceitos de colonialismo e colonialidade para analisar a história dos direitos humanos no Brasil. Os autores afirmam a necessidade do resgate de uma "memória silenciada" para conhecer a verdade sobre acontecimentos políticos, sociais e econômicos que marcaram a sociedade brasileira, sobretudo durante a ditadura civil-militar com o golpe de 1964. Daí o destaque que é dado na obra à justiça de transição como processo necessário para a superação de regimes autoritários fundados sobre a prática de violações de direitos humanos.

O crescimento de uma agenda de direitos humanos no campo da reforma institucional dos sistemas de justiça e segurança pública também é debatido pelos autores, que ressaltam as demandas de grupos subalternizados. Ademais, ao abordarem o modelo de neodesenvolvimentismo latino-americano, no qual o Brasil está inserido, identificam e analisam três fatores da realidade brasileira, cruciais para esse debate: o agronegócio; as lutas dos movimentos sociais, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais; e a manifestação do seu subimperialismo com sua expansão para países centroamericanos e africanos.

Na sequência o "novo constitucionalismo latino-americano" é discutido pelos autores em diálogo com importantes eixos do pensamento crítico latino-americano, com destaque para o Constitucionalismo Achado na Rua, que reconhece a luta social como expressão cotidiana da soberania popular. Para tanto, retomam os ciclos constitucionais que se desenvolvem rumo à superação dos paradigmas do "constitucionalismo monocultural e da colonialidade" visando à instituição de "ordens constitucionais pluriculturais", de acordo com os estudos de Raquel Yrigoyen Fajardo.

Em seguida, os autores problematizam o debate em torno da politização da justiça, apontando a condição política como manifestação ontológica do exercício da função judicial, o que consideram necessário para lidar com a tendência de expansão política da justiça no Estado democrático. Nesse cenário, o tema da judicialização dos direitos humanos é tratado a partir de uma concepção alargada de acesso à justiça e da atuação das organizações de direitos humanos e da assessoria jurídica e advocacia popular no Brasil. Os autores apontam o necessário deslocamento da agenda política de participação e controle social, historicamente centradas no Executivo e no Legislativo, para o Judiciário, visando a sua democratização. Destacam, nesse ponto, a discussão acerca da fórmula política para a nomeação das Ministras e Ministros do Supremo Tribunal Federal, que, ainda permanece com uma "lógica de concentração e verticalização do poder de escolha", a qual não permite espaço para o debate e a participação social.

Outro tema relevante na obra – reforma do ensino jurídico e direitos humanos – é abordado através da configuração do eixo de formação prática para o ensino jurídico, a partir dos debates realizados no âmbito do Conselho Federal da OAB. Em seguida, são evidenciadas as possibilidades de novas perspectivas em torno do significado do Direito e das soluções não judiciais e/ou comunitárias para resolução de conflitos.

Ao final, os autores retomam o percurso histórico e os pressupostos de O Direito Achado na Rua, focando na sua concepção do Direito e nas suas produções teóricas e práticas, como os projetos de extensão universitária através da assessoria jurídica popular junto a comunidades marginalizadas e movimentos sociais, demonstrando o seu compromisso com a efetivação dos direitos humanos.

Assim, a obra revela o seu ineditismo com uma nova perspectiva no estudo dos direitos humanos, trazendo reflexões sobre as relações entre a justiça e a sociedade a partir do contexto sociopolítico e das construções teórico-práticas de O Direito Achado na Rua. Trata-se de uma leitura indispensável não somente a estudantes de graduação e pós-graduação, mas aos pesquisadores e pesquisadoras, profissionais e ativistas envolvidos no seu cotidiano com questões relacionadas aos direitos humanos.

Por fim, vale dizer que o livro é um convite à reflexão, com destaque para o atual estado de coisas da crise política brasileira. Ao analisarem a ditadura civil-militar no Brasil como violência política de Estado, os autores afirmam: "Não há direitos humanos que resistam a tal forma de organização política da sociedade e do Estado" (p. 90). Recordando da expressão: "Para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça." , não há como não relacioná-la à tal afirmação, pensando nos dias atuais, no recente golpe parlamentar, com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff. Como já cantaram Caetano Veloso e Gilberto Gil, "é preciso estar atento e forte...".

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e Escopo: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de Seção: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui uma seção geral para publicação de artigos, ensaios e relatos de práticas, e uma seção específica para publicação de resenhas sobre obras referentes aos direitos humanos publicadas nos últimos 03 anos.

SUBMISSÕES

1. Política de Acesso Livre: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita principalmente submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A RIDH recebe somente submissões de artigos de doutores, mestres e de alunos regulares de programas de pós-graduação stricto sensu.

2. Diretrizes para autores:

- **Normas gerais:**

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol e inglês, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem

sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- **Apresentação dos originais:**
Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português ou em espanhol.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e máximo 25 páginas (incluída a bibliografia)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, *itálico* no lugar de <u>sublinhado</u>.

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

Gráficos e **tabelas** deverão estar acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023:2002.

- Declaração
Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

- Principais parâmetros:

Livro:
BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Capítulo de livro:
ARENDT, Hannah (2004). Reflexões sobre Little Rock. In: ____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281.

Artigo em revista:
ANDREWS, George Reid (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: Um contraponto americano. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 30, p. 95-115.

Publicação em meio eletrônico:
FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [online]. 1975, vol. 02, p. 202-205. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=>. Acesso em: 8 out. 2011.

Trabalho apresentado em evento
PRADO, R. A educação no futuro. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1997, Curitiba. Anais ... Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

3. Direito Autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de Privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Junho de 2016.

Editoria

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e desenvolve projetos junto ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"

Comitê de Gestão do OEDH
Clodoaldo Meneguello Cardoso – *coordenador*
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – *Vice*
Iraíde Marques de Freitas Barreiro
José Brás Barreto de Oliveira
Lauro Henrique Mello Chueiri
Loriza Almeida Lacerda

CONTATO
Observatório de Educação em Direitos Humanos
Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil
tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064
www.unesp.br/observatorio_ses **e-mail: oedh@unesp.br**