RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

▪ v. 6 ▪ n. 1 ▪ jan./jun., 2018 (10)

ISSN - 2387-7738 (on-line)

Apresentação

CLODOALDO M. CARDOSO
RIDH - ano 5: de projeto a processo.

Artigos diversos

História

MARIA DEL CARMEN CORTIZO; LUCAS HAYGERT PANTALEÃO
A árdua construção dos direitos no Brasil

Educação

ANA P. KRUMEL; MICHELE SCHMITT
Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico

CAMILA NUNES DE ALMEIDA; HELENA ESSER DOS REIS
A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos

FABÍOLA RENATA CALDAS; ANDRÉ LUIZ FAISTING
Educação em direitos humanos e interculturalidade

FABIO GOMES DE FRANÇA
Entre o disciplinamento e a humanização policial militar: conflitos, "avanços" e desafios

Nutrição

REBECCA LOUISE GREENWOOD; ALEXANDRE BRASIL FONSECA
Alimentação na escola: significados e possibilidades do comer e da comida para a promoção dos direitos humanos

Comunicação

ANDRÉ A. SALVADOR BEZERRA
Violações dos direitos dos povos indígenas: os meios de comunicação no caso Tupinambá

Biologia

OSWALDO P. DE LIMA JUNIOR; EDNA RAQUEL HOGEMANN
Ponderações científicas sobre o status de sujeito de direitos do nascituro

Sociologia

WELLINGTON PANTALEÃO DA SILVA ; LUCIANA SILVA GARCIA
Tribunal popular na luta por direitos: o caso do Jardim Ângela

Direito

SÉRGIO R. DE SOUZA; LILIANE R. DE ARAÚJO; LUIS ELIGIO M. MASEN
La negación de los derechos a las gestantes en régimen de privación de libertad no Brasil

AURORA MADARIAGA; HERNANDA TONINI; MARTA J. MARQUES LOPES
A Ocio para personas con discapacidad: la perspectiva legal de Brasil y España

ISABELA S. ALCANTARA; DENISE CRISTINA VITALE RAMOS MENDES
O tráfico internacional de pessoas e os direitos humanos das mulheres: uma análise dos principais instrumentos internacionais

Resenhas

GUILHERME ASSIS DE ALMEIDA
Direitos humanos e absolutismo normativo
Livro: *É preciso salvar os Direitos Humanos! de José A. Lindgren-Alves*

SAMUEL MENDONÇA
Ensino jurídico e EDH: como o estudo de casos pode alavancar uma visão realista e humanista para o Direito
Livro: *Introdução ao estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça, de Eduardo R. C. Bittar.*

10

Observatório de Educação em Direitos Humanos
UNESP

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

RIDH | publicação semestral | Bauru | v. 6, n. 1 | p. 1- 262 | jan. /jun., 2018 (10)

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 / 3103 6064
E-mail: oedh@unesp.br

Revisão
Editoria

Capa
Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação
Érika Woelke
Lucas R. Sampaio Ramos

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 dos Santos Macêdo (UFBA)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)
Maria das Graças de P. Britto (UFPel)
Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)

Naldson Ramos da Costa(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)
André Varella (UFF-RJ)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
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 (UNB)
Douglas Policarpo (UFGD-MS)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Emina Márcia Nery 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)
Luana Rosário (UESC)
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 (IBEJ - 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)
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
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

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

faac Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação

IPPRI 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

Apresentação
7 **Clodoaldo Meneguello Cardoso**
RIDH - ano 5: de projeto a processo

ARTIGOS DIVERSOS

11 **Maria del Carmen Cortizo; Lucas Haygert Pantaleão**
A árdua construção dos direitos no Brasil

Educação

31 **Ana Paula Krumel; Michele Schmitt**
Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico

45 **Camila Nunes de Almeida; Helena Esser dos Reis**
A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos

61 **Fabíola Renata Caldas; André Luiz Faisting**
Educação em direitos humanos e interculturalidade

83 **Fabio Gomes de França**
Entre o disciplinamento e a humanização policial militar: conflitos, "avanços" e desafios

Nutrição

103 **Rebecca Louise Greenwood; Alexandre Brasil Fonseca**
Alimentação na escola: significados e possibilidades do comer e da comida para a promoção dos direitos humanos

Comunicação

129 **André Augusto Salvador Bezerra**
Violações dos direitos dos povos indígenas: os meios de comunicação no caso Tupinambá

Biologia

147 **Oswaldo Pereira De Lima Junior; Edna Raquel Hogemann**
Ponderações científicas sobre o status de sujeito de direitos do nascituro

Sociologia

167 **Wellington Pantaleão da Silva; Luciana Silva Garcia**
Tribunal popular na luta por direitos: o caso do Jardim Ângela

Direito

189 **Sérgio Rodrigues de Souza; Liliane Rodrigues de Araújo; Luis Eligio Martely Masen**
La negación de los derechos a las gestantes en régimen de privación de libertad no Brasil

203 **Aurora Madariaga; Hernanda Tonini; Marta Júlia Marques Lopes**
Ocio para personas con discapacidad: la perspectiva legal de Brasil y España

223 **Isabela Souza Alcantara; Denise Cristina Vitale Ramos Mendes**
O tráfico internacional de pessoas e os direitos humanos das mulheres: uma análise dos principais instrumentos internacionais

RESENHA

249 **Guilherme Assis de Almeida**
Direitos humanos e absolutismo normativo
Livro: É preciso salvar os Direitos Humanos! de José A. Lindgren-Alves

251 **Samuel Mendonça**
Ensino jurídico e educação em direitos humanos: como o estudo de casos pode alavancar uma visão realista e humanista para o Direito
Livro: Introdução ao estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça, de Eduardo C. B. Bittar.

257 **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**

261 **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Apresentação. RIDH - ano 5: de projeto a processo

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Editor

A RIDH - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS da Unesp completa 5 anos, com o lançamento deste 10º número. Coordenada pelo Observatório de Educação em Direitos Humanos – Departamento de Ciências Humanas, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp, campus da Bauru – a RIDH é hoje uma realidade editorial acadêmica em direitos humanos reconhecida no Brasil e com alcance internacional em países de língua portuguesa e língua espanhola.

O projeto editorial ao longo desse tempo tornou-se um espaço significativo de publicação científica em direitos humanos, em especial aos cursos de pós-graduação em direitos humanos e a outros pesquisadores da área.

Esta realidade da RIDH não é um ponto de chegada ou um status conquistado, mas um processo de transformação constante para estar em sintonia com o tempo presente. De projeto a processo, foi essa a nossa conquista! Por isso a 10ª edição é mais um momento, não apenas para agradecer o apoio institucional e a colaboração generosa, competente e indispensável dos pareceristas, mas para refletir ampla e criticamente o papel da editoração acadêmica e da própria produção científica no mundo atual.

Assim estaremos fazendo valer o propósito editorial da RIDH, anunciado na edição de lançamento da Revista: "Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política". Em sua diretriz básica, a RIDH, "[...] procura mostrar a importância da interdisciplinaridade para pensar, de forma abrangente, questões de direitos humanos no plano epistemológico e elege, como eixo axiológico: o diálogo entre a ciência, a ética e a política, pela intermediação dos direitos humanos. Assim, acredita-se que o espaço editorial da RIDH possa contribuir, não somente para a divulgação de produ-

ção científica, mas também de valores indicativos de transformações estruturais para uma sociedade democrática, igualitária e solidária".

Este propósito nos impele ao compromisso de estar em contínua reflexão crítica da conjuntura em que vivemos, da finalidade da produção científica atual e do nosso próprio caminho percorrido enquanto veículo de promoção e divulgação de pesquisas acadêmicas. Do ponto de vista formal, o caminho percorrido vem seguindo os parâmetros comuns aos dos periódicos acadêmicos, galgando os degraus de avaliação, sem que isso seja uma meta que nos dê sentido ao esforço de manter a regularidade e a qualidade de nossas edições semestrais. Esta dimensão tem um ritmo próprio, determinado por fatores, muitas vezes mercadológicos, alheios ao sentido mais profundo do nosso trabalho. É desse que queremos falar.

De que mundo, de que ciência e de que universidade estamos falando? A universidade, tal como conhecemos, é ainda é vista como o templo sublime da ciência ocidental, em particular daquela construída nos últimos quinhentos anos pela civilização europeia, e hoje com hegemonia mundial. E o nosso mundo? É este complexo de relações globais de constante risco, que experimenta, pela primeira vez, a exaustão e os limites da existência nas esferas social e ambiental.

Qual o sentido da produção e da divulgação científica neste contexto?

Sabemos hoje que os fundamentos da ciência moderna, estabelecidos pelos empiristas Francis Bacon e David Hume, já continham uma contradição congênita entre fins e meios. A finalidade ética de 'minorar concretamente o sofrimento humano' – nisso a ciência antiga foi impotente, segundo os empiristas – fica impedida de realizar-se, na humanidade como um todo, pelo próprio caminho metodológico traçado pela epistemologia empirista: conhecer a natureza é dominá-la. Dominar a natureza significa quantificá-la e tornar previsíveis seus fenômenos para poder controlá-los. Conhecer é poder! Porém, a história nos mostrou que o 'projeto de dominação' da natureza pela ciência moderna ocidental foi o mesmo projeto de dominação dos povos pela civilização europeia, com propósito de acumulação de capital. Vivemos hoje esta contradição em grau extremo: todas as maravilhosas conquistas da ciência moderna, transformadas em tecnologias que suavizam o esforço de viver, esmaecem diante dos problemas sociais e ambientais em escala catastrófica.

Immanuel Wallerstein, em seu livro "*O universalismo europeu; a retórica do poder"* (Editora Boitempo) demonstra como o discurso científico moderno (assim como o religioso e o filosófico) foi um instrumento de sustentação da expansão da cultura europeia capitalista no mundo, nos últimos 500 anos. Ou seja, a ciência esteve e está a serviço de propósitos econômicos, não necessariamente éticos. Se isso é uma leitura real, esta condição da ciência afeta necessariamente os fins da própria universidade.

É neste contexto que refletimos sobre o papel de um periódico acadêmico como a RIDH. Qual seu propósito na universidade pública que passa por profunda crise de identidade? Ou seja, de centro de perpetuação e desenvolvimento da saber científico moderno, a universidade é chamada a se tornar um grande laboratório de dialogo entre a ciência 'canônica' e outros saberes alternativos; ou em palavras de Boaventura de Sousa Santos, um diálogo epistemológico norte-sul e sul-sul. Somente assim poderemos enfrentar os problemas multifacetários do mundo contemporâneo.

Como a universidade pública no Brasil pode garantir a liberdade de pesquisas científicas, se ela – no projeto neoliberal –, vem perdendo o financiamento estatal e se tornando presa fácil das garras do mercado voraz que busca por lucro infinito. Diante disso, como as publicações acadêmicas podem ser instrumentos de resistência? Qual deve ser o compromisso editorial de seus periódicos? Pode a produção científica, financiada pelos recursos públicos, não se posicionar diante de desigualdades sociais abissais que colocam 50 milhões de pessoas na linha da pobreza? E ainda num país, onde a violência elimina 60 mil pessoas por ano, sendo a grande maioria jovem, negra e pobre; e que o mesmo perfil se repete na imensa população carcerária que ultrapassa os 700 mil?

Como colocar as conquistas científicas e as inovações tecnológicas ao alcance de populações inteiras miserabilizadas pelo colonialismo ou exclusão social; e ao alcance dos milhões de refugiados de guerras e de catástrofes climáticas, vivendo como dejetos humanos? Que sentido tem a produção científica, e por consequência sua divulgação, se a realidade global, nacional e da própria universidade não nortearem seus objetivos?

A diretriz editorial da RIDH: "contribuir para o diálogo entre ciência, a ética e a política" tem o sentido de estimular a formação de pesquisadores na universidade, não apenas com comportamento pessoal ético em suas investigações, mas sobretudo que busquem contribuir para a construção de uma ciência ética. Para isso é necessário colocar os frutos das ciências a serviço da emancipação humana de todos sem exceção; e ao mesmo tempo realizar um processo de superação da visão unilateral da ciencia moderna, abrindo-se ao diálogo com saberes de outras culturas, em especial com aquelas não contaminadas pelo consumismo e pela acumulação capitalista. Nesse processo de ressignificação crítica inclui-se o próprio sentido clássico dos direitos humanos: um código de etica oriundo de uma cultura pratiarcal, eurocêntrica e antropocêntrica. Essa é a dimensão ético-política que perseguimos.

A produção que selecionamos para a presente edição da RIDH pode ser um exemplo deste esforço. Os artigos representam bem as três diretrizes do foco editorial da RIDH: interdisciplinaridade; diálogo com outros saberes; e

enfoque ético-politico emancipador. Embora essas três dimensões se entrelacem, as produções tendem a ressaltar uma delas.
Interdisciplinaridade. Apresenta questões de direitos humanos a partir da ótica de outras áreas do conhecimento. Este número contém artigos sobre DH a partir das áreas de nutrição, biologia, comunicação e dos enfoques tradicionais envolvendo conhecimentos de educação, direito, sociologia e história. O leitor poderá comprovar a dimensão transversal dos direitos humanos em artigos que tratam de 'alimentação escolar', 'história política do Brasil', 'educação da polícia militar' e 'dignidade humana dos nascituros'

Diálogo com outros saberes. Neste aspecto trazemos o artigo 'Educação em direitos humanos e interculturalidade', com informações inéditas sobre a educação indígena em currículo acadêmico.

Enfoque ético-político emancipador. Expõem-se os direitos humanos como conquistas de lutas sociais de grupos organizados e/ou de processos jurídicos. São temas abordados com este enfoque: 'educação em direitos humanos e emancipação', 'organização popular nas lutas por direitos', 'direitos ao lazer de pessoas com deficiência'; 'direitos de gestantes encarceradas' e 'tráfico de pessoas e direitos humanos das mulheres'.

É este o caminhar processual da RIDH.

A seção de resenha apresenta duas recentes publicações com contribuição para pensar importantes questões contemporâneas: 'a universalidade dos direitos humanos' e 'a educação de direitos humanos na formação jurídica'.

* * *

O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores.
Boa leitura!

Junho de 2018

Artigos diversos

A árdua construção dos direitos no Brasil

- La ardua construcción de los derechos en Brasil
- The arduous construction rights in Brazil

Maria del Carmen Cortizo[1]
Lucas Haygert Pantaleão[2]

Resumo: Neste artigo propomos a necessidade de analisar a cidadania no contexto do processo de desenvolvimento dos direitos no Brasil, processo marcado pela recalcitrante exclusão da maioria da população, desde os tempos da constituição da República. A tais efeitos, realizamos primeiramente algumas considerações em torno aos conceitos de cidadania, direito e projeto político societário, para seguidamente referir-nos ao processo de construção da cidadania e dos direitos no Brasil, finalizando com uma reflexão sobre os Programas Nacionais de Direitos Humanos promulgados em 1996, 2002 e 2009/2010. Teórica e metodologicamente trabalhamos com o arcabouço conceitual do marxismo gramsciano, particularmente com o conceito de "história integral" que propõe repensar a história a partir da perspectiva dos subalternos, e do conflito entre projetos em luta pela hegemonia. Instrumentalmente trata-se de pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que o processo de construção da cidadania no Brasil está longe de alcançar patamares razoáveis em termos de reconhecimento e efetivação dos direitos das pessoas, em consonância com o conteúdo contemporâneo da dignidade humana.

Palavras-chave: Cidadania. Direitos humanos. Políticas públicas em direitos

1 Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP), Pós-doutorado na Universidade de Turim. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Programa de Pós-graduação em Serviço Social (UFSC) maria.ufsc@gmail.com

2 Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. lucashaygert@gmail.com

humanos.

Resumen: En este artículo proponemos la necesidad de analizar la ciudadanía en el contexto del proceso de desarrollo de los derechos en Brasil, proceso signado por la recalcitrante exclusión de la mayoría de la población, desde los tiempos de la constitución de la República. A esos efectos e en primer lugar, realizamos algunas consideraciones sobre los conceptos de ciudadanía, derecho y proyecto político societario, para, seguidamente, referirnos al proceso de construcción de la ciudadanía y de los derechos en Brasil, finalizando con una reflexión sobre los Programas de Derechos Humanos promulgados en 1996, 2002 e 2009/2010. Teórica y metodologicamente trabajamos con el aparato conceptual del marxismo gramsciano, especialmente con el concepto de "historia integral" que propone repensar la historia a partir de la perspectiva de los subalternos, y del conflicto entre proyectos en lucha por la hegemonia. Concluimos que el proceso de construcción de la ciudadanía en Brasil está lejos de alcanzar niveles razonables en el sentido del reconocimiento y efectivación de los derechos de las personas, en consonancia con el contenido contemporáneo de la dignidad humana.

Palabras clave: Ciudadanía. Derechos humanos. Políticas públicas en derechos humanos.

Abstract: In this paper we propose the need to analyze citizenship in the development process of rights in Brazil, a process marked by recalcitrant exclusion of the majority of the population, from the times of de Republic constitution. To such effects, first we made some remarks on the concepts of citizenship, law and political project, to then refer to the process of building citizenship and rights in Brazil, ending with a reflection on the National Programs of Human Rights promulgated in 1996, 2002 and 2009/2010. Theoretically and methodologically we work with the conceptual framework of Gramscian Marxism, particularly with the concept of "integral history" that proposes to rethink the history from the perspective of subordinates, and the conflict between projects in struggle for hegemony. We conclude that the citizenship construction process in Brazil is far from achieving reasonable levels in terms of recognition and enforcement of individual rights, in line with the contemporary content of human dignity.

Keywords: Citizenship. Human rights. Public policies on human rights.

1. Considerações preliminares

Neste artigo propomos a necessidade de analisar a cidadania no contexto do processo de desenvolvimento dos direitos no Brasil, processo marcado pela recalcitrante exclusão da maioria da população, desde os tempos da constituição da República.

A tais efeitos, realizamos primeiramente algumas considerações em torno aos conceitos de cidadania, direitos e projeto político societário. Seguidamente referimo-nos ao processo de construção da cidadania e dos direitos no Brasil, finalizando com uma reflexão sobre os Programas Nacionais de Direitos Humanos promulgados em 1996, 2002 e 2009/2010.

1.1. A história do conceito de cidadania é a história dos processos nos quais se configura a dinâmica de construção dos direitos e dos deveres das pessoas, em referência às sociedades politicamente organizadas.

Deste modo, a definição de cidadão – desde a Antiguidade – está atrelada à titularidade de certas faculdades e obrigações que configuram a vida em sociedade. Na Grécia Antiga, o cidadão era aquele que participava ativamente na vida da polis. Sob a égide de Roma, era cidadão aquele que era romano, (condição que foi ampliada para todos os habitantes do Império em 212 através do Edito de Caracala[3]). No Medievo, a cidadania revestia uma dupla condição, terrenal e celestial, cuja mais acabada formulação encontramos na *De Civitate Dei de Agostinho.*

A partir da modernidade a cidadania deriva do pacto, ou contrato social, que origina a sociedade política, sendo que as cláusulas desse pacto se expressariam posteriormente – na maioria dos Estados – na forma escrita dos textos constitucionais dos séculos XVIII e XIX.

Portanto, cidadania e direitos das pessoas são questões indissoluvelmente ligadas entre si, e, a partir da modernidade, também ligadas à problemática do Estado e da democracia. Como afirma Bobbio (2004, p. 21): "a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhe são reconhecidos alguns direitos fundamentais".

Desde as primeiras declarações de direitos modernas, notadamente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (documento culmine da Revolução Francesa e que declara a universalidade dos direitos das pessoas), a presença de políticas de proteção e promoção dos direitos humanos têm sido parâmetro de avaliação do processo de desenvolvimento das condições objetivas para a realização concreta da dignidade humana (BOBBIO, 2004).

3 Através da Constituição Antonina, conhecida como Edito de Caracala, o imperador Caracala concedeu a cidadania romana a todos os indivíduos livres que habitassem no território do Império Romano, e não apenas aos nascidos em Roma.

Embora fundamental, a existência de declarações de direitos a nível internacional não é suficiente para produzir uma cultura de respeito e efetivação dos direitos humanos na ordem interna dos Estados, que é o local onde se desenvolvem efetivamente as relações sociais. É necessário que os governos nacionais estabeleçam as formas concretas (legislações, instituições, lotações orçamentárias, etc.) em que os direitos humanos deverão ser efetivados.

No caso brasileiro, as políticas públicas para os direitos humanos tiveram a sua consolidação normativa a partir de 1996 com o Programa Nacional de Direitos Humanos - I, elaborado e promulgado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A este primeiro PNDH seguiram outros dois, o segundo em 2002, também no governo de Cardoso e o terceiro em 2009/2010 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A elaboração dos programas corresponde a momentos ideológicos e políticos diferentes da história brasileira mais recente e se insere no tortuoso processo de construção da cidadania, ainda inacabado, como veremos adiante. Portanto, uma reflexão sobre os PNDH separadamente do processo histórico obscureceria a compreensão da dimensão política destas medidas programáticas.

1.2. Desde sempre os direitos e as leis que os formalizam, têm se definido no campo do conflito, do antagonismo, da contradição dos interesses das classes fundamentais, de diferentes grupos ou até de atores individuais. A partir do desenvolvimento político-jurídico do Estado moderno, o conflito passou a ser mediado por instituições e procedimentos, alguns deles pré-definidos legalmente, outros surgidos e legitimados no contexto da especificidade das lutas sociais. As leis constitucionais são parte desses procedimentos e se definem também no campo do conflito.

Desde a consolidação do capitalismo, a configuração dos direitos e a elaboração das leis envolvem decisões políticas tomadas diante do paradoxo inelutável entre os objetivos da acumulação por um lado e a busca da justiça e equidade por outro. Essa tensão aparece com maior evidência no caso dos direitos sociais; a sua intensidade e direção depende do projeto político hegemônico em cada caso historicamente considerado.

A dinâmica dos conflitos que levam ao surgimento de direitos e à formulação das leis é de extrema complexidade e tende a confundir-nos perversamente já que os discursos dos atores sociais envolvidos, embora respondam a projetos societários conflitantes (o projeto democrático-participativo, o projeto neoliberal, o projeto autoritário) aparecem com roupagens semelhantes: todos fazem referência à ampliação da cidadania, à justiça, à inclusão, à redução da pobreza.

Essa perversidade foi assinalada por Sader (1985, p. 139) em referência governo militar surgido do golpe de 1964, que – além de reforçar as tendên-

cias históricas de fortalecimento do Executivo e dos aparelhos coercitivos do Estado – possibilitou à grande burguesia,

> [...] consolidar posições no aparelho do Estado, fortalecer-se economicamente, tecer relações mais estreitas com o capital monopólico financeiro internacional. E, além disso, ademais da derrota que impôs ao movimento popular em 1964 e 69/70, conseguiu fortalecer-se ideologicamente, elevando sua capacidade hegemônica. Com apoio de setores da intelectualidade – inclusive de alguns que se reivindicam marxistas – entidades empresariais se reapropriaram de conceitos com os de *nação, desenvolvimento*, vitais para conseguir impor sua direção a outras classes, e agora avançam para fazer o mesmo com a noção de *democracia,* impondo-lhe um selo liberal.

Para apreender essa complexidade propomos analisá-la como parte do processo de luta hegemônica. Neste sentido formando parte do processo de construção e direção do projeto societário em desenvolvimento em cada período histórico.

1.3. Na sociedade existem diversos sujeitos sociais, com diferentes concepções de mundo, portanto com diferentes concepções sobre os direitos, e sobre a lei, diversidade que se vincula não apenas às condições de classe, mas de gênero, etnia, religião, filiação política e também a motivações individuais (utilitaristas, imediatistas, egoístas, ou altruístas e solidárias). Esses sujeitos participam ativa ou passivamente na luta pela hegemonia, legitimando um ou outro projeto societário.

Entendemos por "projetos societários" aqueles projetos coletivos que designam o conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a atuação política dos diferentes sujeitos, afirmando-se a unidade entre ação e representação, ou seja, o vínculo indissolúvel entre a cultura e a política que ela expressa (DAGNINO et al., 2006, p. 38).

Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) afirmam que existem diferentes projetos no interior da sociedade civil e no interior do Estado, e que é necessário identificá-los a fim de ter uma compreensão mais complexa e realista do social. Esses projetos que se desenvolvem tanto no espaço da sociedade civil quanto do Estado podem ter caráter democrático, mas também autoritário. O processo de construção democrática é resultado de "um intrincado jogo de forças em disputa, que se trava nas diversas arenas e que inclui uma gama muito diferenciada de atores" (DAGNINO et al., 2006, p. 16).

Os projetos assim entendidos não se restringem a formulações sistematizadas e abrangentes (como por exemplo, as propostas dos partidos políticos), mas recobrem uma ampla gama de formatos nos quais representações, crenças e interesses se expressam em ações políticas, com distintos

graus de explicitação e coerência.

Enquanto normas jurídicas, ou seja, enquanto direito, os PNDH tendem a criar um conformismo social na linha de desenvolvimento do grupo dirigente, mais ainda, expandem uma visão de mundo. Neste sentido são elementos da luta hegemônica.

Temos afirmado que o conteúdo dos três PNDH responde a momentos históricos diversos, agora podemos acrescentar que respondem a projetos políticos diferentes.

2. O processo de construção da cidadania e dos direitos no Brasil

2.1. Realizadas estas primeiras digressões, chamamos a atenção para o fato de que na história do Brasil após a Colônia, o projeto societário hegemônico em desenvolvimento, de índole conservadora/autoritária, não sofreu rupturas que levassem a mudanças radicais, perpetuando-se as relações de dominação/subordinação existentes.

A independência do Brasil foi o resultado de uma negociação entre a elite nacional a Coroa portuguesa e a Inglaterra, com a mediação do príncipe D. Pedro. Tal fato consolidou nas classes dominantes a convicção de que a figura de um rei poderia manter a ordem social e a união dos territórios – convicção que continua reafirmando-se na figura do presidente – diferente de outros países da América Latina em que os processos independentistas foram marcados por rupturas revolucionárias.

O povo não participou como ator decisivo da independência apesar de que a primeira Constituição do Brasil de 1824[4] declara que a nação brasileira é representada pelo Imperador e pela Assembleia Geral (Art. 11), e que todos os poderes do Império são delegações da nação (Art. 12). Essa delegação se entendia legitimada através do voto, e vale a pena lembrar as condições em que esse voto era realizado nos primeiros tempos, condições que são a marca de nascença dos direitos políticos no Brasil.

Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem uma renda mínima (100 mil reis), porém, levando em conta que, no início do século XIX, mais de 85% da população era analfabeta e mais de 90% morava nas áreas rurais, sob controle dos grandes proprietários. O voto obrigatório era a forma de legitimação do poder de quem já detinha o poder de fato.

4 As Constituições do Brasil encontram-se disponíveis em: BRASIL. *Constituições do Brasil:* 1822, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-anteriores-1>. Acesso em: 20 jun. 2014.

As lutas políticas eram violentas sempre entre os chefes políticos locais; nesse contexto ganhava quem tivesse a maior capacidade de mobilizar os votantes ao seu favor. As eleições eram tumultuadas e em definitivo o processo era conduzido por personagens como o cabalista, o fósforo, o capanga[5]. As exigências para o exercício do voto foram mudando: uma lei de 1885 tornou as eleições diretas e o voto facultativo para os homens livres maiores de 25 anos; aumentou para 200 mil réis a exigência da renda e proibiu a participação dos analfabetos, até então permitida. A Constituição de 1891 eliminou o requisito da renda, mas manteve a proibição do voto dos analfabetos, assim o número de pessoas que votava era ínfimo, na eleição para presidente da República, em 1894, votaram 2,2% da população e em 1945, 13,4%.

No meio às práticas fraudulentas e a quase inexistente participação da sociedade no exercício do poder político não surpreende que o coronelismo tenha-se consolidado.

O votante não se comportava como um cidadão integrante da sociedade, mas como um dependente direto do seu chefe. Consequentemente, "à medida que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro" (CARVALHO, 2013, p. 35). O voto nasce como uma mercadoria a ser vendida ao melhor preço.

Deste modo os direitos políticos surgem como uma concessão conservadora, não como uma conquista revolucionária da burguesia ou dos trabalhadores. A partir desse início se consolidaram as relações de dominação sob o signo da subalternidade e da passividade com as figuras correlatas do clientelismo, do paternalismo, do coronelismo e do patrimonialismo, que levaram à consolidação e continuidade da hegemonia do projeto conservador com traços correlato não somente dos denominados direitos políticos – contribuiu à conformação de uma cultura política marcada pela "ideologia da conciliação" (GOMES, 1984, p. 36), que consiste em evitar o conflito e a tomada de posição, em dissolver as oposições ao invés de enfrentá-las e resolvê-las: não radicalizar, "dar um jeito".

Paradoxalmente a consequência desta forma perversa de conciliação eclética, sem tomar posição, se traduz no conservadorismo, na incapacidade de conviver e dialogar com aqueles que tomam posição, com aqueles que radicalizam, com aqueles que discordam do status quo.

Estes são os alicerces do conformismo e do conservadorismo político, compatíveis com a ideia de que o presidente (nos moldes do antigo imperador) teria as virtudes necessárias para resolver todos os problemas do Brasil, ideia "oriunda do predomínio inalterado e ininterrupto da elite sobre o povo

5 O cabalista garantia a inclusão do maior número possível de partidários do seu chefe nas listas de votantes; o fósforo se fazia passar pelo votante caso este último não comparecesse para votar; o capanga protegia os votantes do chefe e ameaçavam aos votantes dos chefes adversários (CARVALHO, 2013).

brasileiro" (ABRAMO, 1985, p. 48).

2.2. Não tendo havido rupturas radicais do tipo de relações sociais que perpetuam a subalternidade, o processo pactuado de redemocratização formal de finais da década de 1980 seguiu a mesma lógica, reforçada ainda mais pela inexistência de uma cultura político-partidária desenvolvida.

Em 28 de junho de 1985 o presidente José Sarney encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de convocação de uma assembleia nacional constituinte. Aprovada, dela resultou a Emenda Constitucional n.º 26, de 27 de novembro de 1985. Segundo a emenda os parlamentares eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986 – 487 deputados federais e 49 senadores – e mais 23 dos 25 senadores eleitos em 1982, num total de 559, assumiriam o trabalho constituinte na modalidade congressional, em 1º de fevereiro de 1987. Nessa data instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), tendo concluído os trabalhos em 5 de outubro de 1988, quando o Presidente da ANC, em sessão solene, promulgou a Constituição Federal.

A transição institucional manteve os mesmos atores políticos do período da ditadura, mas foi preciso uma reorganização partidária. Isso levou os antigos membros da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido político da situação, a se distribuírem entre os diferentes partidos que estavam se formando após a Lei de Anistia de 1979; 72 deles foram para o PMDB. Realizada em período marcado pelo sucesso do Plano Cruzado, as eleições parlamentares de 1986 garantiram ao PMDB ampla maioria na ANC. O PFL também obteve sucesso. Reunidos, ambos os partidos detinham quase 80% das cadeiras da ANC. Os partidos considerados de esquerda (PDT, PT, PCdoB, PCB e PSB) mal alcançaram 10% da representação[6]

Na trilha da manutenção da hegemonia, e como afirma Faoro (1985, p. 8 e 11), "o papel dos conservadores não é, como se supõe, resistir ao que se fará [...] mas manter e assegurar a continuidade do esquema básico de poder". Esgotado o autoritarismo militarista, os conservadores voltaram a sua estratégia usual: "Constituinte, sim, mas em termos, sem rupturas e sem radicalismos".

As rupturas foram impedidas pelos setores conservadores por duas vias: a primeira foi o fato de a ANC não ter surgido de uma eleição específica e com o único objetivo de elaborar uma constituição, mas ser o próprio Congresso imbuído dessa função. A segunda foi o próprio texto da Constituição, aprovado com mais de 200 artigos que dependiam de regulamentação para ser eficazes.

6 Composição da Assembleia Constituinte: PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) 54,4%; PFL (Partido da Frente Liberal) 26,6%; PDS (Partido Democrático Social) 6,8%; PDT 4,7%; PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) 3,2%; PT (Partido dos Trabalhadores) 2,9%; PL (partido Liberal), PDC (Partido Democrata Cristão) e PMB 2,5%; PCdoB(Partido Comunista do Brasil), PCB (Partido Comunista Brasileiro) e PSB (partido Socialista Brasileiro) 2,0%.

Além disso:

> As condições em que se dá o processo de transição política no Brasil, a frio, sem rupturas, favorece [sic] soluções de caráter híbrido combinando traços da ditadura e de um regime de compromisso policlassista que inclua setores populares na aliança, mas numa posição claramente subordinada, sob direção da grande burguesia. (SADER, 1985, p. 141).

2.3. Como resultado deste processo de "redemocratização", ganha corpo no Brasil o projeto neoliberal nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, que se sustenta no patamar mínimo de reconhecimento da democracia representativa formal e das instituições básicas do Estado de Direito liberal.

O projeto neoliberal, surgido da necessidade de ajustar o Estado e suas relações com a sociedade às exigências de um novo momento de acumulação capitalistas, transfere a lógica do mercado para o âmbito público estatal. O Estado – avaliado como ineficiente, gigante, e marcado pelo burocratismo e pela corrupção – é ao mesmo tempo apresentado como "provedor de serviços" perante os cidadãos que são definidos como "clientes" e "usuários".

A participação popular é tratada instrumentalmente com respeito às necessidades da condução dos ajustes estruturais para a redução do Estado e para a transferência das responsabilidades sociais à sociedade civil. Trata-se de participação na gestão e implementação das políticas, não no poder decisório.

Os direitos sociais se restringem sob o argumento de constituírem obstáculos à livre ação modernizante do mercado, sobrevivem apenas políticas sociais focalizadas e emergenciais, e identifica-se a solidariedade com a ajuda aos pobres (filantropia e voluntariado). Nesse contexto, cidadão é quem se integra no mercado como consumidor ou como produtor esvaziando-se o caráter político do conflito.

Ao mesmo tempo em que se tornava hegemônico o projeto neoliberal no Brasil, os organismos internacionais colocavam na ordem do dia a imperiosa necessidade de promoção dos direitos humanos.

3. Programas Nacionais de Direitos Humanos como políticas públicas

3.1. O primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) foi formulado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo a recomendação da Declaração resultante da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993. Nessa conferência foi definitivamente consolidada a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, no sentido de que os preceitos sobre direitos humanos devem aplicar-se tanto aos direitos

civis e políticos quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Aprovado pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, logo na introdução o PNDH I[7] afirmava que o objetivo era gerar ações que fossem ao encontro do estabelecido internacionalmente como condições imprescindíveis para a efetivação dos direitos humanos, assim como estabelecer as bases de seu desenvolvimento em território nacional, conforme preconizava a Constituição de 1988.

A elaboração do Programa aconteceu entre outubro de 1995 e maio de 1996, com a participação de diversos organismos da sociedade civil, entre eles organizações não governamentais (ONGs), universidades e de centros de pesquisa, como por exemplo, o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. Aconteceram seminários regionais para a discussão do pré-projeto em São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com a participação de 210 entidades.

No que diz respeito ao conteúdo dos direitos, este primeiro Programa atribui maior ênfase aos direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de liberdade individual. Metodologicamente, apresenta objetivos definidos e precisos, e metas de curto, médio e longo prazo, bem como também estabelece as atribuições dos órgãos e instituições públicas, prevendo uma ampla participação do terceiro setor para a materialização das ações propostas.

O pré-projeto do Programa foi debatido também na 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos realizada em abril de 1996 em Brasília, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados[8].

O PNDH I constituiu-se na primeira política pública brasileira especificamente endereçada à defesa dos direitos humanos. Além disto, por tratar-se de um programa nacional, levou aos estados e municípios a incumbência de participarem do conjunto de ações propostas. Neste sentido, pode-se dizer que o PNDH I foi o passo inicial ao estabelecer a necessidade de os governos assumirem esta responsabilidade em torno dos direitos humanos, porém, colocando na sociedade civil parte da responsabilidade na implementação da política.

3.2. Em 2002, quase no final do segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso, promulga o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos

7 BRASIL. *Decreto 1.904 de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos* – PNDH. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

8 A 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos teve o apoio do Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, Comissão de Direitos Humanos da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) Federal, Movimento Nacional de Direitos Humanos, CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), FENAJ (Federação Nacional dos Jornalistas), INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), SERPAJ (Serviço Paz e Justiça) e CIMI Conselho Indigenista Missionário).

(PNDH II) através do Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002[9]. As principais diferenças respeito ao anterior foram: a ampliação do escopo do PNDH I no que diz respeito à compreensão do tipo de direitos que, pelo fato de serem direitos humanos, merecem uma proteção especial por parte do Estado, e a modificação dos prazos de planejamento e execução das ações.

Segundo o texto do PNDH II:

> O PNDH II incorpora ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Atendendo a anseios da sociedade civil, foram estabelecidas novas formas de acompanhamento e monitoramento das ações contempladas no Programa Nacional, baseadas na relação estratégica entre a implementação do programa e a elaboração dos orçamentos em nível federal, estadual e municipal. O PNDH II deixa de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passa a ser implementado por meio de planos de ação anuais, os quais definirão as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários destinados a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução. (BRASIL, 2002).

Com 518 propostas de trabalho, o PNDH II abrange diferentes áreas não contempladas no programa anterior, contudo não define concretamente de quais formas as ações propostas seriam efetivadas.

No que se refere à presença da sociedade civil na elaboração do Programa, houve a participação de mais de 300 organizações por meio de fóruns e conferências, além de ter sido realizada uma consulta pública, pela Internet, com o objetivo de receber sugestões e críticas.

O PNDH II previa a sua própria revisão no ano de 2007, mas com a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2006, não houve revisão e sim a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)[10].

3.3. O terceiro PNDH[11] foi formulado com grande participação da sociedade civil. Os debates, acerca das temáticas a serem abordadas, iniciaram no ano de

9 BRASIL. *Decreto 4.229 de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n. 1.904 de 13 de maio de 1996 e dá outras providências.* Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

10 O PNEDH, publicado em 22/12/2006, em sua versão final, foi fruto de um trabalho de parceria do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ). Documento disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/index.htm>. Acesso em: 17 mai. 2018.

11 BRASIL. *Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 e dá outras providências.* Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

2008 e finalizaram no ano de 2009, sendo instituído pelo Decreto n. 7.037 de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo Decreto n. 7.177 de 12 de maio de 2010[12].

O PNDH III apresenta diferenças importantes em relação aos Programas anteriores; dentre elas podemos destacar a estrutura metodológica: não se apresentam ações programáticas distribuídas por áreas de governos, mas, eixos temáticos de direitos, para garantir a perspectiva de universalidade, transversalidade temática, metodologia integradora e articulação entre os poderes públicos e organizações da sociedade civil.

O PNDH III está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam as resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília entre 15 e 18 de dezembro de 2008 como coroamento do processo de discussões desenvolvido em âmbito local, regional e estadual.

Cada eixo orientador apresenta uma série de diretrizes que estão subdivididas em ações programáticas e cujo desenvolvimento estará sob a responsabilidade de instituições governamentais previamente determinadas e relacionadas no programa em cada caso.

Percebe-se um avanço em relação aos Programas anteriores na delegação de responsabilidades, e na articulação dos diversos segmentos do poder público, embora deva ser mencionado que o PNDH III não apresenta prazos para a efetivação ou desenvolvimento dos eixos, nem penalização aos órgãos responsáveis no caso da não execução das ações propostas.

O primeiro dos eixos orientadores do PNDH III – Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil – visa garantir os instrumentos de participação social, bem como avaliar e monitorar estes, através de mecanismos como, por exemplo, os conselhos de direitos.

O segundo eixo – Desenvolvimento e Direitos Humanos – visa garantir a livre determinação dos povos, o reconhecimento da soberania sobre seus recursos e riquezas naturais, respeitando às particularidades culturais e a equidade das riquezas.

O terceiro eixo – Universalizar Direitos em Contextos de Desigualdades – visa combater as desigualdades existentes no Brasil sejam de gênero, etnia, classe, bem como garantir os direitos fundamentais a toda população.

O quarto eixo – Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência – propõe a modernização das estruturas policiais a partir da perspectiva da defesa dos direitos humanos, também propõe a reforma da lei de execução penal, bem como a ampliação do acesso à justiça.

12 BRASIL. *Decreto 7.177 de 15 de maio de 2010. Altera o anexo do Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos* – PNDH 3. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

O quinto eixo – Educação e Cultura em Direitos Humanos – visa combater o preconceito, a discriminação e a violência fomentando uma nova mentalidade coletiva de respeito das diversidades.

O sexto eixo – Direito à Memória e à Verdade – visa resgatar o passado como memória e aprendizado de cidadania, pois buscar a verdade e desmistificar os acontecimentos do passado é essencial para as memórias individual e coletiva.

O PNDH III introduziu novidades em resposta às crescentes demandas da sociedade civil, particularmente dos movimentos sociais.

3.4. Algumas das novidades introduzidas pelo PNDH III provocaram a forte oposição dos setores conservadores da sociedade, como foram os casos da proposta de descriminalização do aborto, a de adoção de mecanismos de mediação judicial nos conflitos urbanos e rurais sobre a propriedade imobiliária, a de introdução de controles da mídia, a de criação da Comissão da Verdade, a de legitimação legal da união civil entre pessoas do mesmo sexo e o direito de adoção por casais homoafetivos, e a de proibição da ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União.

Após cinco meses da publicação do decreto que instituiu o Programa o governo federal cede à pressão conservadora e alterou o texto do PNDH III, através do Decreto nº 7.177 de 18 de maio de 2010.

Em relação à garantia dos direitos reprodutivos da mulher, o PNDH III apresentava, na primeira versão, o princípio de que o aborto, além de tratar-se de uma questão de saúde pública, deve ser considerado como decisão da mulher sobre seu próprio corpo, descriminalizando-o. No texto da Ação Programática para o Eixo III, se lia: "Apoiar a aprovação do projeto de lei que descriminaliza o aborto, considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos".

A alteração do texto, no Decreto 7.177, cede à pressão dos setores conservadores, principalmente religiosos, e na nova redação o aborto passa a ser considerado apenas como um tema de saúde pública, garantindo-se, portanto, o acesso aos serviços de saúde. Lembremos que na legislação penal atual o aborto é um crime que admite somente dois motivos de isenção de responsabilidade: quando não há outro meio de salvar a vida da gestante e em caso de estupro. Além destes dois casos, quando o feto é anencefálico a prática do aborto é considerada como um parto antecipado para fins terapêuticos.

No que tange aos conflitos agrários e urbanos sobre a propriedade imobiliária, o texto original propunha a utilização da mediação como instância prévia nas demandas provenientes deste tipo de conflitos, priorizando a realização de audiência coletiva com os envolvidos, com a presença do Ministério Público, do poder público local, dos órgãos públicos especializados e da Polícia Militar, como medida preliminar à avaliação judicial da concessão da medida liminar de restituição, sem prejuízo de outros meios para solução de conflitos.

No caso da ocupação de terras, só teriam poder as liminares judiciais de reintegração de posse após a realização destas audiências públicas. Haveria deste modo, critérios socialmente mais justos na avaliação dos casos, como a função social que a terra cumpre na sociedade brasileira: o que produz, para quem produz, por que produz. O objetivo era promover uma mediação pacífica nos conflitos agrários e urbanos. Mas os setores conservadores do agronegócio, representados pela bancada ruralista no Congresso Nacional, pressionaram o governo e mudou-se o texto, no Decreto 7.177, propondo: projeto de lei para institucionalizar a utilização da mediação nas demandas de conflitos coletivos agrários e urbanos, priorizando a oitiva do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), institutos de terras estaduais, Ministério Público e outros órgãos públicos especializados, sem prejuízo de outros meios institucionais para solução de conflitos.

Em relação às comunicações, o PNDH III propunha a criação de marco legal regulamentando o art. 221 da Constituição Federal, estabelecendo o respeito aos direitos humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados, como condição para sua outorga e renovação, prevendo penalidades como advertências, multas, suspensão da programação e cassação, de acordo com a gravidade das violações praticadas.

Por pressão dos setores conservadores e donos das grandes mídias no Brasil, no Decreto 7.177, retiraram-se da redação as penalidades, multas ou suspensão de concessões, passando apenas a propor a criação de marco legal, nos termos do art. 221 da Constituição, estabelecendo o respeito aos direitos humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados.

Quanto ao Direito à Memória e a Verdade, o objetivo do PNDH III era: "Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT da Constituição, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional". Em seu primeiro momento buscaria identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de desaparecidos políticos e visaria desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de repressão (1964-1985) e sobre a resistência popular à repressão. O PNDH III avançou ao propor legislação de abrangência nacional, porém protestos de setores das forças armadas e outros setores conservadores contra o que foi chamado de "revanchismo", fez com que fosse revisto e logo alterado, no Decreto 7.177, eliminando a referencia às ações educativas e de divulgação dos

crimes cometidos durante a ditadura.

Sobre a garantia da laicidade do Estado, o projeto original objetivava: "Desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União". Este item logo foi revogado.
No que se refere à garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, a primeira versão do Programa previa: "Apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo" e "Promover ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos." Ações programáticas também derrogadas pelo Decreto 7.177 de 15 de maio de 2010.

7. Considerações

Da breve apresentação do percurso histórico das conquistas dos direitos humanos no Brasil aqui realizado, até o ano de 2010, podemos concluir que o processo de construção da nossa cidadania está longe de alcançar patamares razoáveis em termos de reconhecimento e efetivação dos direitos das pessoas, em consonância com o conteúdo contemporâneo da dignidade humana. Isto porque, no Brasil, as poucas tentativas de políticas públicas de diminuição das desigualdades têm recebido como resposta o autoritarismo e a afirmação do conservadorismo, como ficou claro no golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016.

O golpe cívico-militar de 1964 inaugurou o período da ditadura que somente acabou, em termos formais, em 1985 com a eleição indireta do primeiro presidente civil. A eleição direta somente aconteceria em 1989, após a promulgação da nova Constituição em 1988.

Houve euforia nos primeiros tempos, o Estado de direito formal tinha sido restaurado e chamou-se de "cidadã" à Constituição. Mas, qual tinha sido o grau de mudança do projeto hegemônico das classes dominantes? Qual era a concepção de cidadania do governo surgido das eleições? Qual era a concepção de democracia que aparecia em todos os discursos?

Perante o novo golpe conservador de 2016, que novamente não se tolerou a possibilidade da diminuição das desigualdades, podemos questionar os "quase dogmas" a que se refere Juarez Guimarães:

> [...] Os quase dogmas de uma avaliação que, certamente, sustentam boa parte da ciência política acadêmica que se faz em nosso país: a de que tivemos historicamente uma experiência bem sucedida de uma transição pactuada para a democracia, na qual os custos políticos foram minimizados e as vantagens progressivas da democracia foram elevadas. (GUIMARÃES, 2012, p. 11).

A transição foi conversadora. "Havia ingenuidade no entusiasmo. Ha-

via a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional" (CARVALHO, 2013, p. 7). As desigualdades foram mantidas, os problemas estruturais continuam sem solução ou se agravam, e quando surgem as possibilidades de melhoras elas são muito pequenas ou são interrompidas, tal como está acontecendo.

O projeto político hegemônico que sustentou o golpe em 1964 não foi superado; é o mesmo que censurou os avanços do PNDH III, o mesmo que retrotrai os direitos de setores subalternizados da população que parecia estarem consolidados, como por exemplo, o projeto de redução da maioridade penal ou os entraves colocados à realização do aborto legal em caso de estupro, ou a última "reforma" trabalhista.

Temos afirmado que os direitos são parte dos processos históricos concretos e das relações sociais que neles se desenvolvem; portanto, contribuem com o surgimento, consolidação ou enfraquecimento de projetos hegemônicos ou em luta pela hegemonia. Não é possível analisar as políticas em direitos humanos desvinculadas do projeto hegemônico em curso em cada período, dado o caráter "educador" – gramscianamente falando – do direito e do Estado. Neste sentido, reiteramos que não se deve perder de vista que os direitos se constituem no campo da luta para o surgimento e a consolidação de projetos hegemônicos.

O texto original do PNDH III representava um passo importante na direção da construção de um novo projeto político, mas foi truncado.

Referências

ABRAMO, C. Uma Constituição diferente. In: SADER, E. (Org.) *Constituinte e democracia no Brasil hoje.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOBBIO, N. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituições do Brasil:* 1822, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-anteriores-1>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. *Decreto 1.904 de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.* Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. *Decreto 4.229 de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n. 1.904 de 13 de maio de*

1996 e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. *Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 e dá outras providências.* Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. *Decreto 7.177 de 15 de maio de 2010. Altera o anexo do Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3.* Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2013.

DAGNINO, E., OLVERA, A. J., PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E., OLVERA, A. J., PANFICHI, A. (org.). *A disputa pela construção democrática na América Latina.* São Paulo: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP, 2006.

FAORO, R. Constituinte: a verdade e o sofisma. In: SADER, E. (Org.) *Constituinte e democracia no Brasil hoje.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOMES, R. *Crítica da razão tupiniquim.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GUIMARÃES, J. Apresentação: A justiça de transição e os três mitos da transição conservadora. In: ABRÃO, P. – GENRO, T. *Os direitos da transição e a democracia no Brasil.* Belo Horizonte: Fórum, 2012.

PINHEIRO, P. S. A soberania das classes populares, seus instrumentos de defesa e o processo constituinte. In: SADER, E. (Org.) *Constituinte e democracia no Brasil hoje.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

SADER, E. Constituinte, democracia e poder. In: SADER, E. (Org.) *Constituinte e democracia no Brasil hoje.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 18 de maio de 2018.

Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico

- Educación en Derechos Humanos en tiempos de caos sistémico
- Human Rights education in times of systemic chaos

Ana Paula Krumel [1]
Michele Schmitt[2]

Resumo: Pensar os Direitos Humanos e o sistema-mundo parte de entendermos a constituição dos Direitos Humanos na modernidade concomitantemente à estruturação do sistema de acumulação produtiva capitalista. A humanidade na luta pelos Direitos Humanos rompe com o ideário da Idade Média e propõe uma nova maneira de organização entre Estado e sociedade civil, sem a naturalização da servidão como destino, mas com a possibilidade da afirmação da igualdade entre os seres humanos. É o ideal de liberdade que conduz o Estado à laicidade e que celebra a liberdade individual, abrindo brechas para o desenvolvimento do capitalismo, que inevitavelmente restringe direitos da humanidade para manter-se no seu propósito de acumulação incessante. Esse texto propõe uma relação dos acontecimentos e lutas de promoção dos Direitos Humanos com a estruturação de uma economia mundo capitalista que atinge todo o mundo e encontra-se em um período de crise sistêmica. Entendemos a Educação em Direitos Humanos como uma possibilidade para o enfretamento de situações que fragilizam e até colocam em risco a existência da humanidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Capitalismo. Caos sistêmico.

1 Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil (2014). Supervisão Educacional do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil. anakrumel@gmail.com

2 Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Charqueadas. micheleschmitt@gmail.com

Resumen: Pensar los Derechos Humanos y el sistema-mundo parte de la comprensión de la constitución de los Derechos Humanos en la modernidad concomitantemente con la estructuración del sistema de acumulación productiva capitalista. La humanidad en la lucha por los Derechos Humanos rompe con el ideario de la Edad Media y propone una nueva manera de organización entre Estado y sociedad civil, sin la naturalización de la servidumbre como destino, pero con la posibilidad de afirmación de la igualdad entre los seres humanos. Es el ideal de libertad que conduce el Estado a la laicidad y que celebra la libertad individual, abriendo brechas para el desenvolvimiento del capitalismo, que inevitablemente restringe derechos de la humanidad para mantenerse en su propósito de acumulación incesante. Ese texto propone una relación de los acontecimientos y luchas de promoción de los Derechos Humanos con la estructuración de una economía mundo capitalista que atinge todo el mundo y se encuentra en un período de crisis sistémica. Entendemos la Educación en Derechos Humanos como una posibilidad para el enfrentamiento de las situaciones que fragilizan y hasta colocan en riesgo la existencia de la humanidad.

Palabras clave: Derechos Humanos. Capitalismo. Caos sistémico.

Abstract: Thinking about Human Rights and the World System start with understanding the constitution of Human Rights in Modernity, that takes place at the same time as the struturing of the capitalist productive accumulation system. The humanity in the struggle for Human Rights leaves Middle Ages ideary behind and proposes a new organization between State and civil society, through the possibility of the assertion of equality among human beings, by denying the naturalization of the servitude as destination. The ideal of liberty leads the State to secularism and celebrates the individual freedom, providing space to the development of capitalism, which invevitably restricts rights of the humanity in order to keep itself on its aim of incessant accumulation. The present text proposes a relation between the struggles for the promotion of Human Rights and the structuring of a capitalist world economy that affects the whole world and is in a period of systemic crisis. We understand the Human Rights Education as a possibility to the confrontation of situations that may weaken or even jeopardize human existence.

Keywords: Human Rights. Capitalism. Systemic chãos.

1. Introdução

Pensar os Direitos Humanos e o sistema-mundo parte de entendermos a constituição dos Direitos Humanos na modernidade concomitantemente à estruturação do sistema de acumulação produtiva capitalista.

Segundo Arrighi (2016), a estrutura histórica do capitalismo como sistema de acumulação produtiva no sistema-mundo não somente atingiu todo o mundo tornando-se uma economia mundial, mas também adquiriu um poder de moldar as vidas das pessoas de todo o planeta sob o jugo de suas regras e estratégias em busca de lucro incessante.

Na modernidade a pessoa humana passa a ser percebida como sujeito da história e respeitada como portadora de direitos. A estruturação do sistema de produção capitalista que se alastrou por todo o globo, impulsionado pelos direitos individuais do homem, ocorreu ao mesmo tempo do sujeito perceber-se como uma pessoa que possui direitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

A humanidade na luta pelos Direitos Humanos rompe com o ideário da Idade Média e propõe uma nova maneira de organização entre Estado e sociedade civil, sem a naturalização da servidão como destino, mas com a possibilidade da afirmação da igualdade entre os seres humanos. É o ideal de liberdade que conduz o Estado à laicidade e que celebra a liberdade individual, abrindo brechas para o desenvolvimento do capitalismo, que inevitavelmente restringe direitos da humanidade para manter-se no seu propósito de acumulação incessante.

Esse texto propõe uma relação dos acontecimentos e lutas de promoção dos Direitos Humanos com a estruturação de uma economia mundo capitalista que atinge todo o mundo e encontra-se em um período de crise sistêmica. Entendemos a Educação em Direitos Humanos como uma possibilidade para o enfretamento de situações que fragilizam e até colocam em risco a existência da humanidade.

O texto está estruturado em três partes. A primeira parte apresenta como o sistema econômico mundial capitalista consolidado na modernidade e aliado ao poder de Estado foi fortemente sustentado pela Revolução Francesa a partir dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais, por sua vez, fundamentam a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

A segunda parte intitulada "Direitos Humanos em meio ao caos" expõe a situação dos Direitos Humanos diante do caos sistêmico vivido sob a hegemonia norte-americana. E finalizamos com uma proposta para se pensar uma nova estrutura, uma possibilidade de fazer diferente - A Educação em Direitos Humanos -, um caminho de emancipação dos sujeitos para que consigam lutar por uma igualdade de direitos, componente essencial para a democracia de fato.

2. Direitos Humanos e sistema-mundo

O sistema social que hoje vivemos estrutura-se por uma economia-mundo capitalista que condiciona a vida dos povos ao redor de todo o planeta. Para Wallerstein (2002), o sistema social da economia mundo, que surgiu no século XVI na Europa e atingiu todo o globo estruturou-se por vários subsistemas: o econômico, por uma cadeia mercantil; o político organizado por um arranjo interestatal com jurisdições políticas e a criação dos Estados Nacionais; e o ideológico, através de conceitos, ideais e valores, que unidos funcionaram como um programa a ser seguido incontestavelmente pelo mundo moderno.

O sistema econômico iniciou os processos de constituição da economia mundo a partir do século XVI quando atingiu uma expansão global de transações mercantilistas. Posterior ao avanço econômico pelo planeta, a consolidação dos Estados nacionais com o tratado de Westphalia em 1648 teve um papel importante para a acumulação de capital, pois o capital aliou-se ao poder do Estado incentivando a competição interestatal. Seguindo a linha de evolução da economia-mundo, chegamos ao sistema ideológico que surge mais tarde com a Revolução Francesa em 1789, que difundiu os princípios de igualdade e liberdade, componentes fundamentais da sociedade moderna.

Na Revolução Francesa, o Terceiro Estado constituído pela maioria da população, os artesãos, burgueses e camponeses, tinha como função sustentar o clero (Primeiro Estado) e a nobreza (Segundo Estado). Em um movimento de reivindicação para pôr fim aos privilégios de nascimento e instaurar a igualdade civil, o Terceiro Estado constituiu uma Assembleia Nacional para reformulação de uma nova Constituição para a França, seguida de decretos que, entre várias modificações na estrutura política francesa, proibiram os privilégios da nobreza, instituíram a isenção de impostos e a queda do monopólio sobre terras cultiváveis. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), construída a partir da Assembleia Nacional Constituinte, reivindicou a condição de cidadão para todos os homens e não mais a posição de súditos de um rei.

Na obra *A era dos direitos*, Bobbio (2004) apresenta a Declaração como um instrumento destinado a inverter a situação de obediência às leis do soberano que se caracterizava pela ausência total de direitos aos indivíduos. Os dois primeiros artigos da Declaração afirmavam que os indivíduos têm direitos e que o governo deve garanti-los, iniciando assim a interdependência da democracia e dos direitos do homem. O lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* da Revolução Francesa, fundado em uma ordem ideológica e econômica, impulsionou o modo de produção capitalista e com base nos ideais iluministas propôs um Estado laico que representasse o povo e elevasse o ser humano acima do poder particular do monarca.

Na constituição do sistema-mundo, a Revolução Francesa apresenta forte significado, primeiramente porque iniciou o fim do sistema absolutista e depois por permitir à burguesia garantir seu domínio social, fortalecendo as bases da economia mundo capitalista.

A partir de uma análise marxista para a questão dos Direitos Humanos, constata-se, no entanto, a continuidade de um abismo entre as classes, pois a liberdade e a igualdade expressas nos Direitos Humanos estão a serviço das necessidades do mercado capitalista e não da humanidade. A liberdade conquistada contra a servidão do sistema feudal não garantiu que os indivíduos não fossem submetidos a outros controles políticos e de exploração.

Entendemos que a bandeira dos Direitos Humanos carrega consigo lemas antagônicos no campo de disputas. Por um lado, consolida-se a liberdade do mercado e, por outro, possibilita-se a luta pela liberdade e igualdade entre os homens. Entretanto, tornar-se um indivíduo totalmente livre não garante igualdade.

O risco que se corre ao universalizar os Direitos Humanos por meio da liberdade é apagar a dimensão da igualdade e da fraternidade. Pela dimensão da liberdade, desenvolvem-se estratégias que justificam as intervenções dos Estados centrais detentores do capital a manter as relações interestatais que impedem as liberdades políticas dos países periféricos e o direito à diferença, peça fundamental para o processo da dimensão da igualdade. Analisando a liberdade somente pela dimensão do mercado, elimina-se o princípio da igualdade, pois no capitalismo histórico a disputa por mercado na América Latina se constituiu por um processo desigual desde sua gênese e atendeu a uma agenda específica de projeto de Estado. Os projetos estatais dos países da América Latina, em especial do Brasil, na primeira metade no século XX, foram influenciados e, poderíamos dizer, comandados pelos países centrais da hegemonia capitalista com destaque aos Estados Unidos da América. Houve a imposição de seguir uma cartilha de apoio internacional que justificava as intervenções norte-americanas nas políticas e decisões internas dos países periféricos com a bandeira de proteção da 'liberdade', o mesmo lema dos direitos humanos.

Os mesmos países que deram origem aos debates modernos sobre Direitos Humanos são os mesmos que escravizaram os povos colonizados. Os movimentos de liberação dos povos colonizados - Inconfidência Mineira (1789); Revolta dos Malês (1835); Revolta dos Balaios (1838); Guerra de Canudos (1896) - reivindicaram liberdade e condições de preservação da vida. Os Direitos Humanos se evidenciam na busca por justiça, e assim os 'rebeldes' das revoluções inspiravam-se no princípio de superação da desigualdade entre colonizadores e colonizados. A construção de espaços de luta gerou as condições para um debate que versa sobre o direito às diferenças contra um modelo universalizante de vida, que elegeu um estereótipo de humanidade e

de condições de permanência para poucos no seleto grupo dos que possuem o direito à vida. Àqueles que se fizeram ouvir e ver nas diversas rebeliões por todo o globo estou como legado o importante papel sócio-político para a humanidade, mas foram obrigados a viverem isolados e fugitivos, convivendo com a repressão constante do 'homem civilizado' ou receberam a morte como exemplo de um projeto civilizador a serviço do 'bem da humanidade'.

Uma concepção de Direitos Humanos não garante liberdade e igualdade, mas como apresenta Viola (2007), se há política, se há busca de uma ordem para a vida comum dos indivíduos, é porque há um desacordo e há necessidade da criação de um espaço no qual se reconheçam as diferenças.

Movimentos democráticos que carregam a bandeira dos Direitos Humanos, de acordo com Touraine (1998), não podem estar atrelados a um poder político que domine o social, que se julgue o único capaz de reduzir as desigualdades, pois assim todos se submeteriam a um poder com outra roupagem, mas essencialmente ainda absolutista.

Democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas. Sem democracia, os movimentos sociais correm o risco de se fechar no que Touraine (1998) chamou de antimovimento social, em que as massas são manipuladas. Nesse sentido, há uma interdependência entre movimentos sociais e democracia. Uma democracia não pode ser representativa se não der espaço para a expressão pública dos movimentos sociais.

Os Movimentos Sociais iniciaram na modernidade caracterizando-se pela coletividade dos atores sociais contra diversas formas de opressão. Por exemplo, as lutas contra o absolutismo a favor da independência das colônias europeias e as lutas em nome dos Direitos Humanos registradas no século XIX e XX contra o sistema capitalista que não garantiu aos trabalhadores liberdade e igualdade como havia sido prometido nas Declarações do século anterior. A busca por uma nova organização social se estruturou com os movimentos da classe operária que sentiu o descompromisso do capital com a garantia dos direitos sociais e econômicos da população. Estes movimentos operários que reivindicaram melhores condições de trabalho no século XIX na Europa iniciaram a busca por uma 'nova ordem' construindo as bases para o socialismo e a social democracia europeia.

Os Direitos Humanos não necessitam de ordenamentos jurídicos, lei específica, nem mesmo das Declarações resultantes das lutas sociais do século XVIII para sua existência. Os Direitos Humanos são uma construção dos vários movimentos sociais contra a imposição de forças autoritárias aos seres humanos por toda a história.

Para expor a situação dos Direitos Humanos diante do tempo de caos que se encontra a estrutura do sistema mundo, seguiremos apresentando

que as crises de longa duração características do sistema de acumulação capitalista geram alternativas em que as exceções se tornam regras e anulam radicalmente o estatuto jurídico do indivíduo, o que, para Agamben (2004), é produção de um ser juridicamente inominável e inclassificável, ou seja, um sujeito sem direitos humanos.

3. Direitos Humanos em meio ao caos

O mundo em que vivemos hoje se encontra em um caos sistêmico. Para Arrighi (2016), as transformações apontam para o início da crise sistêmica e consistem em expansões financeiras neste período, mas não representam uma tendência 'revolucionária', pois as crises são características dos ciclos sistêmicos de acumulação capitalista. Com as intensificações das pressões competitivas do capital, decorrem grandes expansões de produção mundial, maiores que as anteriores e com mais técnica, as quais são características das tendências da longa duração do capitalismo histórico.

O conceito de crise na perspectiva do Sistema Mundo é entendido como um processo de longa duração que não está atrelado unicamente aos fatores econômicos, mas também sociais e políticos em alcance global, os quais resultarão em uma transformação, substituição ou destruição do sistema atual.

O capitalismo como modo de acumulação incessante de capital traz consigo inevitavelmente os momentos de crise geral devido a sua superacumulação de capital. Mesmo com as crises sendo parte do processo do sistema não há mecanismos pré-estabelecidos para sua superação. Como expõe Arrighi (2016), o que temos são ciclos sistêmicos de acumulação com a soberania de determinado estado-nação. A definição da soberania de um Estado depende da sua intervenção e relação com os outros Estados que fazem parte do sistema interestatal, ou seja, um Estado soberano precisa do reconhecimento de outros Estados. A superação das crises sistêmicas dos ciclos anteriores ao norte-americano tem ocorrido por meio da transição para uma nova hegemonia, com novas características de ampliação de riquezas no sistema-mundo. Diante dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais enfrentados por todo o globo, não temos manual a seguir, estamos no epicentro de um caos sistêmico e para sua superação contamos com *possibilidades* de transformação. Esses momentos de nova ordem ao sistema são característicos dos momentos de crise.

As contradições do regime norte-americano geram um processo de desintegração e crise. As expansões financeiras podem ser relacionadas ao que Arrighi (2016) chama de 'momentos maravilhosos' que permeiam as crises sinalizadoras e as crises terminais de todos os regimes de acumulação dominantes. Três esferas distintas estão relacionadas à crise da hegemonia norte-a-

mericana: 1) dificuldades financeiras do exército americano com a guerra do Vietnã; 2) impossibilidade de emitir e regular o dinheiro mundial estabelecido em Bretton Woods; 3) enfraquecimento ideológico anticomunista. Esse cenário fragilizou a ordem mundial do pós-guerra proposta pelos Estados Unidos.

Os Estados Unidos exportam para o mundo todo um modelo de democracia fundado em guerras. Para Bandeira (2016), a democracia dos Estados Unidos entrou em decadência ao deixar de garantir direitos fundamentais das pessoas, ao prendê-las, torturá-las e assassinar todos que fossem considerados 'ameaça'. Toda a atrocidade contra a humanidade cometida pelos Estados Unidos está revestida de 'Guerra ao terrorismo', mas que na verdade é uma estratégia de eliminar a potência de países emergentes que estão fora de seu poder de influência.

Após 11 de setembro, o presidente W. Busch autorizou o uso da Força Militar e declarou '"Estamos em guerra – We're at war' e complementou: 'Nós não lidaremos apenas com aqueles que ousarem atacar a América, nós lidaremos com todos aqueles que os abrigarem e os alimentarem"'. (BANDEIRA, 2016, p. 74)

Usando o princípio de liberdade para defender 'o povo americano', essa nação explora e extermina qualquer obstáculo que não se curve ao seu imperialismo forçado, que por ora se vê ameaçado, mas em constante guerra contra a humanidade. Em nome da 'liberdade', 'democracia' e 'seguridade', os Estados Unidos invadiu o Iraque em 2003 com o pretexto de encontrar armas de destruição em massa que na realidade nunca existiram. E muitas outras invasões poderiam ser listadas como ao Paquistão, Iêmem, Somália e Líbia.

Os acontecimentos do 11 de setembro instituíram um estado de exceção permanente que outorgou ao poder executivo tomar decisões arbitrárias aos direitos humanos. Bandeira (2016) expõe os poderes excepcionais concedidos: 1) anulação do direito de pedido de *habeas corpus* para qualquer cidadão americano detido como ameaça; 2) Os acusados de ameaça aprisionados no Afeganistão e enviados para Guantánamo (Cuba) estavam impedidos de recorrer à justiça; 3) detenção indefinida de qualquer cidadão americano ou estrangeiro provido de material de apoio à hostilidade americana; 4) permissão para CIA usar de práticas de torturas e 5) concessão de imunidade aos agentes da CIA contra processos de tortura.

As torturas permitidas após 11 de setembro apenas ganharam status jurídico, mas sempre existiram no Estado americano. Práticas similares foram adotadas pelo projeto KUBARK - Counterintelligence Interrogatory -, considerado o manual de tortura utilizado nos treinamentos militares dos Estados Unidos e que ensinou as técnicas de tortura aos serviços de segurança da América Central – Honduras, Nicarágua, El Salvador – a fim de extrair informações dos chamados subversivos e também foi usado pela CIA para treinar militares e policiais

durante as ditaduras latino-americanas entre 1963 e 1987 (BANDEIRA, 2016).

No Brasil, a supressão total da participação da sociedade civil no período ditatorial gerou a organização da sociedade civil em defesa dos Direitos Humanos contra o poder autoritário do Estado. Na obra *Direitos Humanos e Democracia no Brasil,* Viola (2008) apresenta uma relação teórica entre Gramsci, Touraine e Arrighi, sobre Estado e Sociedade civil que elucida o entendimento dos acontecimentos políticos e sociais no Brasil no período ditatorial. Segundo o autor, na perspectiva de Gramsci, quando há um rompimento entre Estado e sociedade civil, o Estado age com ações regulatórias e deixa de contar com os aparelhos ideológicos criados pela sociedade e esta se torna o lugar de luta contra o Estado capitalista. E, ainda segundo Viola (ibid.), para Touraine, a sociedade política é capaz de estabelecer relações entre a sociedade civil e o Estado, o que para Gramsci só pelo fato de existir a cisão entre sociedade civil e Estado, este já se constituiu como um instrumento de coerção. Seguindo os pensamentos de Arrighi, a sociedade moderna foi constituída por três pilares: o Estado, o capital e as forças militares. Viola (2008) amplia o conceito de sociedade política de Gramsci para a realidade brasileira, pensando-a como uma sociedade político-militar, visto que no Brasil o que tivemos foi a tríade do Estado com o capital internacional e as corporações militares que comandaram o país de 1964 a 1985.

A fissura da democracia está na invisibilidade dos atos na moderna democracia representativa. Democracia é por natureza um ato de transparência. Para Bobbio (2015), é através dessa fissura do regime democrático que se estabelece a invisibilidade dos atos antidemocráticos. A separação entre representantes e o Estado se constitui quando as decisões na esfera pública passam a ser feitas por interesses privados. A inexistente participação da sociedade civil no trato público, a cegueira diante dos atos ilícitos da representatividade política e o enfraquecimento da participação do cidadão que não se percebe sujeito de direitos corroboraram a tirania.

Para Agamben (2004), podemos definir o totalitarismo moderno como a instauração por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Um estado de emergência permanente, ainda que não declarado em sentido técnico, é utilizado pelos Estados Unidos, tornando-se prática essencial para constantes atos contra os direitos humanos. Os estados de exceção apresentam-se, nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo.

O discurso em nome do exercício do poder justifica que as decisões públicas carreguem por natureza uma opacidade, necessidade de decisões

ocultas que se tornam regra em nome da segurança. O direito de instaurar uma exceção para 'o bem público' torna a exceção uma regra que oculta da sociedade as decisões e acontecimentos na esfera pública. Este distanciamento e o não pertencimento da sociedade civil para com as decisões do Estado enfraquecem os espaços de lutas propostos por movimentos sociais. Os cidadãos já não entendem mais o que é lícito e ilícito, público e privado visto que as exceções tornam-se regulação das próprias leis.

Diante do descompromisso com a dignidade humana que vivemos no atual ciclo de hegemonia norte-americana apresentamos como possibilidade para se pensar uma 'nova estrutura' contra os arranjos do capital em favor da vida humana a prática da Educação em Direitos Humanos na busca por um espaço de luta pela emancipação dos sujeitos ao perceberem-se sujeitos de direitos.

4. Educação em Direitos Humanos como *possibilidade*

Esperar transformações para solucionar a crise vinda dos países centrais é assistir à destruição do social, e não necessariamente o triunfo do capital, pois o que temos de concreto é uma desordem generalizada que, em nome do mercado e do lucro incessante, instaura alternativas de destruição dos obstáculos a qualquer custo, ou seja, negação dos direitos sociais e o extermínio de seres humanos na busca por novas oportunidades de acumulação. A busca incessante por essa acumulação é o motivo do caos, combater o vírus com o próprio vírus só tende a amplificar os sintomas e levar à morte. Primeiramente morrem os que sofrem os efeitos nefastos do capital que são a maioria da população do planeta. Morrem nas guerras declaradas em nome dos Direitos Humanos e nas guerras diárias espalhadas por todo o mundo onde temos uma minoria de detentores dos modos de produção contra uma imensa massa de desempregados, analfabetos, acometidos de todas as desgraças advindas do sistema de acumulação capitalista. O capitalismo vende vantagens e sonega seu verdadeiro rosto de miséria, fome e doenças visivelmente exposto nas periferias das grandes cidades, lugar onde são depositados os inválidos do sistema.

O tratamento é de *longo prazo*, precisamos retomar o princípio da igualdade para encontrar o caminho da democracia para todos os povos. As disparidades econômicas entre as populações afetam o acesso aos direitos civis e políticos e para que se alcance a democracia é preciso uma igualdade social-econômica. A consciência de sujeito de direitos é um caminho para enfrentar a hegemonia de um sistema de produção da vida concentrador de riquezas para 1% da população do planeta e gerador de exclusão para os 99% restantes.

> A consolidação da democracia e, em decorrência, dos direitos humanos, não pode ficar restrita aos princípios da representatividade e nem mesmo da sua institucionalização como regulação jurídica, ao contrário, para alcançar a plenitude democrática será necessária a ação da sociedade, apta a implementar, em sua relação de conflito com o Estado e o capital, políticas públicas que possibilitem uma democracia política divorciada da democracia econômica e social, pois as conquistas dos direitos civis e políticos são condições inseparáveis para a liberdade de cada cidadão, e os direitos sociais econômicos condições inseparáveis para a igualdade e solidariedade. (VIOLA, ZENAIDE, 2014)

As minorias e a classe trabalhadora diante dos direitos civis são excluídas por inclusão, ou seja, todos incluídos por serem cidadãos que possuem os mesmos direitos civis de liberdade social, mas excluídos dos processos de igualdade de condições. A luta pelos Direitos Humanos passa pelo direito da igualdade sócio-econômica. O sentido emancipatório dos DH está na promoção de uma transformação na base das estruturas sociais.

A Educação em Direitos Humanos busca um espaço de atuação para transformação do discurso institucionalizado que passa pela escola (na maioria das vezes) e perpetua as condições de oprimidos e opressores, naturalizando a situação de miséria da população como descompromisso e falta de desejo, visto que no ethos jurídico todos são livres.

Na obra *Igualdade e Liberdade,* Bobbio (2000) apresenta uma diferenciação entre as lutas por igualdade que neste texto elucidam os processos de igualdade de condições como pressuposto dos Direitos Humanos. Igualdade de fato, para o autor, se diferencia da igualdade jurídica e igualdade de oportunidades, pois a igualdade jurídica opera em um âmbito restrito, ou seja, sujeitos iguais perante a lei recebem uma igualdade jurídica, mas o que precisa ser considerado é qual a igualdade jurídica e em que base de direitos ela está inscrita. O princípio da igualdade de oportunidades não passa da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para obtenção de um objetivo único, ou seja, partir do mesmo ponto para uma competição não garante igualdade para que atinja o ponto de chegada. A igualdade de fato/real/substancial entende-se por igualdade com relação aos bens materiais. Mas é preciso pensar qual o critério para distinguir as necessidades: seriam aquelas provocadas pelos produtos de bens de consumo? Nada impede que seja considerada igualitária uma doutrina que defenda uma fórmula de igualdade proporcional. Conclui Bobbio (2000) que o caráter igualitário de fato não está na exigência de que todos sejam tratados de modo igual com relação aos bens relevantes, mas que o critério com base no qual esses bens são distribuídos seja ele mesmo o mais igualitário possível. Para nossa reflexão dos Direitos Humanos, a igualdade em relação à qual

os movimentos sociais se mobilizam é para a exigência de uma igualdade social e também material, distinta da igualdade de oportunidades expressa nos projetos educacionais para atingir o progresso. Luta por igualdade é uma luta pela dignidade humana.

Para Touraine (1998), o princípio de igualdade não se situa por sermos "TODOS criaturas de Deus", ou por sermos "TODOS dotados de razão". É exatamente no extremo oposto do princípio universalista que procuramos o princípio de igualdade, é no esforço de poder ser diferente de TODOS os outros, de criar sua própria vida particular. Somos iguais entre nós somente porque somos diferentes uns dos outros.

A prática de uma Educação em Direitos Humanos defendida neste texto segue o princípio da igualdade acima exposto e propõe uma prática escolar que não apenas reconheça o outro, pois reconhecer não significa que há comunicação entre os sujeitos, não garante o debate nem mesmo o compromisso com o outro. Por meio de uma educação de reconhecimento do outro sem a comunicação, corremos o risco de desenvolver uma educação da 'tolerância', ou em termos mais usuais nos denominarmos simpáticos à causa (simpático ao movimento LGBTT, ao movimento feminista, ao movimento sem terra). Tolerar e ser simpático ao diferente neutraliza o debate na escola e tende a enfraquecer os movimentos sociais e esvazia o sentido político da educação.

A Educação em Direitos Humanos possibilita espaço para diferentes movimentos sociais, como: movimentos feministas, proteção dos direitos indígenas, diversidade de gênero... Diante das diferentes frentes de luta, os objetivos centrais das reivindicações são a luta pela dignidade humana, constituindo-se como um projeto realmente emancipatório.

5. Conclusão

Para a manutenção da economia mundo capitalista cria-se mecanismo para a superação de crises que agravam as desigualdades. Na paradoxal ação do capital de reverter algo que faz parte de sua própria existência e permanência como sistema global de produção econômica, ignoram-se os Direitos Humanos, pois estes, em sua dimensão de igualdade e fraternidade, tornam-se um obstáculo que precisa ser eliminado. Assistimos a essa eliminação gradual e permanente todos os dias por todo o globo. As políticas de emergência em nome dos Direitos Humanos eliminam a vida daqueles que não são úteis para o capital. O sistema de produção capitalista cria uma categoria de humanidade repleta de privilégios que se julga exemplo de superioridade e legitima a eliminação de outros tipos de seres: o ser pobre, o ser negro, o ser índio, o ser analfabeto, o ser favelado.

Pela dimensão da liberdade utilizada como lema para o livre comércio, cala-se a luta na dimensão da igualdade e da fraternidade, não uma igualdade de condições gerada pelo próprio sistema de acumulação capitalista, mas uma igualdade de participação dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais que possibilitem ao sujeito se enxergar um ser histórico e responsável por suas ações no mundo.

No Brasil a luta pelos Direitos Humanos resultou na conquista da democratização, representou um espaço de maior participação da sociedade civil pós-ditadura militar. Essa conquista abriu caminho jurídico para efetivação dos Direitos Humanos e de uma cultura na luta pela democracia. Para Viola (2008), o grande limite da democratização brasileira é a concentração de renda e benefícios que historicamente conduz a uma desigualdade que aumenta progressivamente.

A possibilidade da Educação em Direitos Humanos como um caminho para o enfrentamento do caos que nos encontramos diz respeito à garantia da visibilidade das diferenças e à criação de espaços de resistência para que se escutem as demandas dos silenciados contra a universalização da ideia de progresso que provoca exclusão social e a eliminação de seres humanos indesejáveis.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção.* São Paulo: Boitempo, 2004.

ARRIGHI, Giovani. O longo século XX: *dinheiro, poder e as origens de nosso tempo.* Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução César Benjamin – 10. Reimp. Rio de Janeiro: Contraponto; 2016.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *A desordem mundial: o espectro da total dominação.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

_____. *A Era dos direitos.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *Democracia e segredo*. Organização Marco Revelli. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TOURAINE, Alain. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático.* Bauru: EDUSC, 1998.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: Silveira, Rosa M. G. et al. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *A carência de Direitos Humanos e os limites da democracia*. In: A formação em direitos humanos na educação superior. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

WALERSTEIN, Immanuel Maurice. *O fim do mundo como o concebemos*: ciência social para o século XXI. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 9 de abril de 2018.

A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos[1]

- La educación en derechos humanos como herramienta de consolidación y expansión de los derechos humanos
- Education on human rigths as a tool for the consolidation and expansion of human rights

Camila Nunes de Almeida[2]
Helena Esser dos Reis[3]

Resumo: Este artigo parte do pressuposto que a educação em Direitos Humanos, no Brasil, tem se revelado uma ferramenta promovedora de autonomia e, portanto, substancialmente importante para possibilitar o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, a abertura ao diálogo, ao outro e à diversidade, necessários à expansão dos Direitos Humanos na atualidade. O presente trabalho pretende, então, investigar como a educação em Direitos Humanos promove o empoderamento de indivíduos e grupos sociais por meio da formação de sujeitos de direitos emancipados, conscientes de seu passado histórico e compromissados com o destino coletivo. Para tanto, inicialmente será feita uma bre-

1 A primeira versão deste texto foi apresentada para avaliação da disciplina Fundamentação dos Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. caitamar09@gmail.com

3 Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo e Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. helenaesser@gmail.com

ve análise da trajetória dos Direitos Humanos e em seguida serão investigados pressupostos para uma educação contra hegemônica em Direitos Humanos. Com base nesta investigação serão discutidos alguns desafios da educação em Direitos Humanos e indicadas algumas possíveis ferramentas para a consolidação e expansão dos Direitos Humanos na atualidade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Emancipação. Alteridade. Consolidação. Expansão.

Resumen: Este artículo parte del supuesto de que la educación en Derechos Humanos, en Brasil, se ha revelado una herramienta promotora de autonomía y, por lo tanto, sustancialmente importante para posibilitar el acceso al legado histórico de los Derechos Humanos, la apertura al diálogo, al otro y a la diversidad, necesario para la expansión de los derechos humanos en la actualidad. Este trabajo se propone investigar cómo entonces la educación en Derechos Humanos promueve el empoderamiento de los individuos y grupos sociales a través de la formación de sujetos de derechos emancipados, conscientes de su pasado histórico y comprometidos con el destino colectivo. Para ello, inicialmente se hará un breve análisis de la trayectoria de los Derechos Humanos y luego serán investigados presupuestos para una educación contra hegemónica de Derechos Humanos. Con base en esta investigación se discutirán algunos desafíos de la educación en Derechos Humanos e indicadas algunas posibles herramientas para la consolidación y expansión de los Derechos Humanos en la actualidad.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Emancipación. Alteridad. Consolidación. Expansión.

Abstract: This article is based on the assumption that human rights education in Brazil has proved to be a tool that promotes autonomy and is therefore of great importance to enable access to the historical legacy of human rights, openness to dialogue, dialogue and diversity , necessary for the expansion of human rights today. The present work intends to investigate how education in Human Rights promotes the empowerment of individuals and social groups through the formation of emancipated rights subjects, aware of their historical past and committed to collective destiny. To do so, initially a brief analysis of the trajectory of Human Rights will be made and then will be investigated assumptions for an education against hegemony of Human Rights. Based on this research will discuss some challenges of human rights education and indicated some possible tools for the consolidation and expansion of human rights today.

Keywords: Education in Human Rights. Emancipation. Otherness. Consolidation. Expansion.

Breve trajetória dos direitos humanos

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

Os movimentos sociais, apoiados nos princípios de Direitos Humanos, encabeçaram as lutas que abriram caminho para a redemocratização brasileira. Tanto as denúncias contra as arbitrariedades governamentais, quanto às reivindicações por direitos e garantias individuais surgiram com força no cenário social e político dos anos 80. Naquele momento, as críticas aos Direitos Humanos, feitas principalmente pela grande mídia, pelo pensamento conservador e pelo Estado autoritário, apareceram como tentativa de enfraquecer o movimento que denunciava violações no âmbito do governo e da sociedade em prol da garantia dos direitos da maioria.

Os conceitos de liberdade e igualdade propostos pelos Direitos Humanos passaram a significar um caminho para a emancipação. Entretanto, a primazia dada por diversos Estados liberais aos direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e culturais significou, para muitas pessoas, a transformação dos Direitos Humanos em um instrumento de dominação. Ainda que o direito dos cidadãos votarem e serem votados tenha sido universalizado no Brasil, em 1988, o exercício deste direito é comprometido quando, por exemplo, a desigualdade econômica e cultural é tão grande que alguns sentem-se compelidos a aceitar o "voto de cabresto" motivados não apenas por suas carências materiais, mas também por desacreditarem de si mesmos, de sua cultura, de capacidade de compreender e participar do mundo. Cançado Trindade (1997) afirma que os direitos econômicos, sociais e culturais são negligenciados em diversas partes do mundo e que os Estados deveriam ser responsáveis pela observância da totalidade dos Direitos Humanos, a partir de uma concepção que abranja os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de maneira conjunta.

A separação entre direitos civis e políticos por um lado e direitos econômicos, sociais e culturais por outro, fragiliza a concepção integral de Direi-

tos Humanos afirmada claramente pelos Pactos de 1966[4] e permite um uso apenas retórico da sua Declaração. Esta tensão se faz presente ainda em nossa atualidade e, para alguns estudiosos, entre eles Huntington (1997) e Santos (1997), os Direitos Humanos se revelam, em grande medida, como uma política determinada a garantir a supremacia e a dominação do Ocidente em relação ao restante do mundo.

Em uma retrospectiva histórica, retornando a um mundo bipartido entre URSS e EUA, comunismo e capitalismo, os Direitos Humanos também foram fatiados e identificados a cada um dos blocos: econômicos e sociais de um lado, civis e políticos de outro. No mundo capitalista, a expansão destes direitos é capaz de revelar que em muitos momentos as políticas de Direitos Humanos estiveram a serviço de interesses econômicos e políticos dos Estados hegemônicos. Os direitos civis e políticos, por exemplo, acabaram sendo usados para priorizar direitos individuais no modelo de economia de mercado do liberalismo. Universalizou-se o individualismo e sua perspectiva autocentrada.

Na concepção de Santos (1997), tem sido cada vez mais difícil defender a bandeira da universalidade dos Direitos Humanos tal qual enunciada a partir da Declaração Universal de 1948. Para Santos, são exemplos da não sustentação desta tese: a grande visibilidade dada à temática da diversidade cultural na atualidade, a não efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais propostos pela Declaração Universal da ONU, a existência de quatro sistemas de regimes internacionais de aplicação de Direitos Humanos, entre outros. Afirma ainda que, enquanto forem concebidos desta maneira, os Direitos Humanos irão atuar como uma forma de globalização hegemônica. Portanto, para Santos (1997), um dos grandes desafios da atualidade é o desenvolvimento de uma política de Direitos Humanos de caráter emancipatório, capaz de conciliar o contexto atual e simultâneo de globalização e de diversidade cultural.

Ao longo da história, em todo o mundo, pessoas e organizações travaram lutas na defesa dos direitos das classes oprimidas como forma de resistência ao sistema capitalista e à hegemonia ocidental e suas diversas formas de dominação. Estas lutas assumiram, com o passar do tempo, discursos não hegemônicos de Direitos Humanos e permitiram uma abertura para o acontecimento de diálogos interculturais sobre esta temática.

No entendimento de Santos (1997), a tarefa central da política emancipatória

4 O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos foi adotado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1966 e consolidou, no âmbito internacional, o reconhecimento de uma série de diretos, tais como: o direito à vida; a não ser submetido à tortura; o direito à liberdade; a garantias processuais, etc. O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também foi adotado pela Assembleia-Geral da ONU em 1966 e consolidou, no âmbito internacional, o reconhecimento de direitos tais como: o direito ao trabalho, à liberdade de associação sindical, à previdência social, à alimentação, à moradia, à educação, etc.

da atualidade consiste em transformar o conceito e a prática de Direitos Humanos em um projeto cosmopolita, que identifique preocupações comuns entre culturas diferentes e as permita se organizarem na defesa destes interesses.

A tensão existente entre o discurso da universalidade dos Direitos Humanos e da multiculturalidade já estava latente desde a Declaração em 1948 e, com o processo de descolonização pós Segunda Guerra e com a globalização, vem se intensificando. Ao analisar o processo de descolonização e de reaparecimento de múltiplas culturas locais, Santos (1997) parte da concepção de que todas as culturas são incompletas e que somente um diálogo intercultural, ou seja, um processo de produção de conhecimento coletivo, interativo e em forma de rede entre todas as culturas poderá aproximá-las.

Este diálogo intercultural teria por objetivo ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua das culturas, permitindo uma troca de diferentes saberes entre universos de sentidos diferentes e até muitas vezes divergentes. Neste cenário, a educação em Direitos Humanos se apresenta como um instrumento que pode contribuir para a construção de um diálogo entre as culturas baseado na solidariedade e no respeito. Um diálogo que assuma que as identidades se (re)constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que pode ser conflituoso mas que sempre resulta crescimento para todos.

A educação em Direitos Humanos incumbe-se, desta feita, do papel de transformadora das pedagogias educativas e da sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promovedora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude.

No Brasil e na América Latina, desde a década de 90 tem sido notadas iniciativas cada vez mais crescentes de resistência a todas as formas de opressão e exploração humanas e o engajamento de boa parte da sociedade nas lutas sociais. Estes acontecimentos têm contribuído para o processo de ampliação da educação em Direitos Humanos nesta região. Para Santos (1997), é no campo dos Direitos Humanos que a cultura ocidental precisa aprender com o Sul, para que a tendenciosa universalidade atribuída a estes direitos seja substituída por um diálogo intercultural.]

Pressupostos para uma educação contra hegemônica em direitos humanos

Partindo da concepção de que os Direitos Humanos estão em permanente processo de construção e não nascem prontos, mas que estes direitos são conquistados ao longo da história de acordo com a necessidade da

humanidade, através de sua organização e lutas políticas (Bobbio, 2004), é possível dizer que, lutar por Direitos Humanos é lutar por reconhecimento, é lutar contra qualquer tipo de violação de direitos já conquistados e seguir lutando para que sejam estabelecidos novos e necessários direitos ao longo da história da humanidade.

Sobre este processo de estruturação dos Direitos Humanos, Lafer (2006, p.14) enuncia:

> Lembro que a linguagem dos direitos foi a da resistência civil ao regime autoritário de 1964 no Brasil; foi a dos dissidentes soviéticos ao arbítrio do regime comunista; foi a do civil rights movement à iniquidade da discriminação racial nos EUA e a do combate ao apartheid na África do Sul; foi e é a do movimento feminista ao postular a igualdade de gênero, para dar alguns exemplos de como o processo de afirmação dos direitos humanos não é nem uma marcha triunfal nem uma causa perdida. É a história de um combate […]

Nesta perspectiva, fica evidente que os Direitos Humanos adquirem um significado mais amplo quando, ao invés de serem compreendidos a partir dos princípios formais do direito, se interpretam a partir do outro violado. Ruiz (2004), parte do entendimento de que os Direitos Humanos são formalizados para que possam reparar injustiças cometidas e existem em relação à condição histórica destas vítimas que foram injustiçadas:

> Quando os direitos humanos são pensados a partir da injustiça das vítimas, têm de abandonar o hipotético estado de igualdade natural e focar-se na condição histórica dos sujeitos. Não é possível compatibilizar a condição histórica do injustiçado com consensos procedimentais que impõem um ponto zero da sociedade e apagam o valor histórico dos acontecimentos. (RUIZ, 2004, p. 203)

Diante deste diagnóstico, é necessário reconhecer que as Declarações relacionadas aos Direitos Humanos são instrumentos importantes porque registram, ao longo da história, pontos significativos para uma caminhada de realização destes direitos. No entanto, o processo de efetivação dos Direitos Humanos só se torna possível quando as pessoas estão verdadeiramente conscientes deles e os fazem instrumentos de luta contra todo tipo de violência e de reivindicação de uma vida digna para todas e para cada pessoa.

Tornar as pessoas consciente de si mesmos, de sua singularidade, seu lugar no mundo, de sua responsabilidade em relação ao outro e à coletividade é um suposto fundamental sobre o qual baseia-se a possibilidade de uma educação contra hegemônica em Direitos Humanos. É neste sentido, por exemplo, que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que promoveu alterações na Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio, público e privado, em

todo território nacional, deixa de ser apenas um conteúdo de ensino escolar obrigatório para tornar-se um instrumento de reconhecimento e acolhimento da diversidade fundamental para o desenvolvimento dos direitos humanos.

Todavia, apesar do avanço alcançado com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.465/08, é válido lembrar que elas são instrumentos legais norteadores do processo que pretende implementar o respeito à diversidade nos espaços escolares. Para a efetivação deste processo, além da alteração dos currículos, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, um dos grandes desafios é possibilitar a cada indivíduo, por meio de uma formação orientada por valores como a igualdade e liberdade, a oportunidade de agir cotidianamente de maneira comprometida com um verdadeiro espírito de respeito à diversidade das pessoas que compõe a coletividade. Isto demanda, entre outras coisas, o compromisso dos gestores educacionais, dos professores e a (re)avaliação constante das práticas adotadas no ambiente escolar.

Uma ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos

No Brasil, os movimentos sociais e educadores que vislumbraram e construíram o projeto de educar em direitos humanos, utilizaram a educação como promessa para a implantação de uma cultura de Direitos Humanos promotora de tolerância, de valorização das diversidades e de emancipação, que permitiria um avanço no processo de democratização do país. (VIOLA, 2010)

Com a proposta de estimular práticas e atitudes continuadas que reflitam a promoção de Direitos Humanos, a educação em Direitos Humanos recomenda o encorajamento, a afirmação e valorização da diversidade cultural, de grupos sociais e em situação de vulnerabilidade. Neste aspecto, busca, ainda, possibilitar um processo de humanização pessoal e das relações com os outros em um movimento de abertura para o outro e de acolhimento ao outro.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas em outubro de 2004, estabelece que: "ao promover o respeito da dignidade humana e igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos" (UNESCO, 2009, 2.a).

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, prevê a educação como ferramenta para a expansão e garantia dos Direitos Humanos:

> 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. (UNESCO, 1948, grifo nosso)

Desta feita, nota-se que a educação em Direitos Humanos traduz-se em um direito à educação que também enfrenta o desafio de ser garantido a todas as pessoas. Além disto, desponta como um instrumento essencial para o enfrentamento às violações de Direitos Humanos, uma vez que ela promove uma educação no diálogo, na tolerância, no respeito às diferenças, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

Candau (2007), percebendo um vínculo direto entre os princípios da democracia e dos Direitos Humanos, considera a educação em Direitos Humanos como ferramenta fundamental para a efetivação da democracia porque, segundo a autora, este modelo de educação:

> 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. (CANDAU, 2007, p. 61)

A educação em Direitos Humanos, ao propor um olhar crítico sobre as formas de opressão e dominação que se fizeram presentes em nosso passado histórico, promove uma abertura a novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais consciente de suas responsabilidades, participativa, livre de preconceitos e igualitária. Para tanto, para ser eficiente, o ideal é que este processo de formação para a cidadania envolva todos os espaços de formação educativa, entre eles as escolas, as instituições públicas e privadas, os organismos religiosos, a sociedade civil organizada, a família, etc.

Neste sentido, é imprescindível lembrar que os conhecimentos sobre os Direitos Humanos não podem ser apenas teóricos, eles precisam se relacionar ao cotidiano das pessoas e à realidade social de que fazem parte. Uma educação em Direitos Humanos efetiva se desenvolve por meio de práticas contínuas, através de um trabalho coletivo e participativo integrado que atravessa todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade política, civil, econômica, social e cultural de cada indivíduo e comunidade.

Em que pese uma aparente simplicidade afirmar que a educação em Direitos Humanos necessita ser continuada e participativa, é justamente aí que reside o problema. Como ensinar os indivíduos a respeitarem cada ser humano em sua singularidade, em sua liberdade e dignidade? A tomada de consciência acerca do outro e o respeito incondicional à pessoa do outro (ética da alteridade) precisam ser uma preocupação central quando se fala em cultura e educação em Direitos Humanos. Contudo, esta tomada de consciência só se efetiva por meio da prática coerente. Para retomarmos o exemplo anterior, referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, precisamos ter claro que para além do conteúdo a ser ensinado, o efetivo respeito àqueles que constituem o povo brasileiro e conferem identidade à nação depende, em grande medida, de atitudes – cotidianas - de respeito e acolhimento a cada uma das pessoas na sua singularidade.

A abertura em direção ao outro e às suas demandas permite o reconhecimento mútuo entre os indivíduos como seres livres, iguais e responsáveis uns pelos outros. O entendimento de que a humanidade existe no rosto de cada pessoa em sua singularidade permitirá aos sujeitos a consciência de que todos pertencem uns aos outros e de que há implicações éticas e políticas que transcendem a lei e a moral.

Sobre a interpelação do outro, as palavras de Enriquez (2004, p. 51) são bastante esclarecedoras:

> Reconhecer no outro um semelhante significa, em primeiro lugar, que cada um, como acredita Levinas, recebe do rosto do outro um chamado e se sente responsável por ele. O outro lhe aparece como um fragmento da humanidade inteira, e, consequentemente, se ele se sente e se quer parte da espécie humana, não pode permanecer surdo (ou cego) à sua palavra, ao seu desamparo, quem sabe, ou, de todo modo, à sua existência. Recusar o outro seria cair no narcisismo mais mortífero. Sem o reconhecimento da alteridade, sem a aceitação ou mesmo, sem a veneração do rosto do outro (Levinas), só podemos nos encerrar em prisões que criamos [...]

Uma educação emancipadora em Direitos Humanos precisa ser capaz de criar uma ética fundada no diálogo que integre a diferença e admita o conflito. A ética pode ser definida aqui como a reflexão que possibilita aos indivíduos uma abordagem crítica sobre a lei e a moral e a sua contestação, o seu estranhamento, permitindo a consideração da inadequação e inaceitabilidade dos códigos morais que os regem e, consequentemente, a mobilização para uma vida melhor para todos.

A antropóloga Rita Laura Segato (2006) acredita que a antropologia atual tem o grande desafio de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade ética e possibilitar que cada um de nós se torne responsável e aberto ao

outro, cujo rosto nos interpela deliberadamente. Esta sensibilidade ética permite um movimento ao bem não alcançado e uma abertura alimentada pela presença da alteridade, que estimula nos indivíduos a capacidade de transformar, resistir e romper com as exigências da sociedade liberal e individualista. Na concepção de Segato (2006), a existência de um impulso ou desejo ético nos sujeitos alimentados por uma educação emancipadora em Direitos Humanos é que permite a disponibilidade para a interpelação pelo outro. Para a autora, este desejo ético é motor e fundamento dos Direitos Humanos em seu constante processo de expansão.

A filosofia, em conjunto com as outras ciências, se mostra essencial neste movimento de resgate da consciência do outro. A responsabilidade social com o outro injustiçado defendida por Ruiz (2004) precisa ser concebida quando se discute o papel da educação em Direitos Humanos:

> Para que os direitos humanos adquiram uma responsabilidade social ampla, hão de ser compreendidos como direitos das vítimas. Perante o sofrimento das vítimas, todos somos responsáveis por implementar os direitos que lhes restaurem a dignidade negada. Os direitos humanos não são o direito de apropriação individual, mas os direitos da responsabilidade para com o outro vítima da injustiça. (RUIZ, 2004, p. 225)

No entendimento de Silva (2016), uma educação comprometida com a emancipação fixa suas bases no processo de conscientização e de tomada de responsabilidades diante das situações de opressão, de dominação, de exclusão social e política, com o objetivo de que as pessoas possam exercitar sua indignação e intolerância frente ao desrespeito de seu próximo e valorizar a vida em sua plenitude.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja versão atual data de 2006, concebe a educação em Direitos Humanos como sendo:

> [...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos articulando as dimensões:
> a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
> d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2006, p. 17)

Um dos objetivos da educação em Direitos Humanos, contemplada sob a perspectiva crítica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é proporcionar uma formação cidadã e emancipadora, que promova condições para que os sujeitos possam se posicionar criticamente diante da realidade, dialogar, questionar, aprender no conflito e na proximidade
Para Candau (2013, p. 313):

> Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. Para a construção de agentes multiplicadores é necessário favorecer processos que promovam um compromisso existencial com os direitos humanos. Para tal, é necessário educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos.

As estratégias metodológicas para uma efetiva educação em Direitos Humanos são construídas de maneira dialogada e integrada, privilegiando a atividade, a participação e a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é interessante fazer uso de diferentes linguagens e promover o diálogo entre diversos saberes nos processos formativos para o alcance de uma compreensão mais global e multidimensional dos Direitos Humanos que seja capaz de produzir mudança de mentalidades e atitudes.(CANDAU, SCAVINO, 2010)

A questão contemporânea da proposta de articulação do conhecimento trazida pela interdisciplinaridade se revela necessária no ensino dos Direitos Humanos porque possibilita a abertura para novas experiências metodológicas entre as diversas áreas do saber. A articulação interdisciplinar dos conhecimentos constrói novos arranjos entre eles criando condições para que a inovação, o diálogo e a formulação de experiências no interior das salas de aula e fora delas possam permitir uma autorreflexão e emancipação. Deste modo, desafia os indivíduos ao convívio social e à percepção do outro, favorecendo uma relação entre os princípios de Direitos Humanos e a sua concretização diária na prática.

Para Bittar (2007) o instrumento básico da comunicação cultural é o diálogo e, nesta ótica, a condição dialogal da educação é um requisito para que o outro seja visto já em sala de aula, nas práticas educativas, na inserção do estudo aplicado, nas formas pelas quais as dinâmicas pedagógicas privilegiem a interação e a troca de ideias voltadas para o entendimento.

Nesta mesma perspectiva, de formação cidadã e emancipadora, é imprescindível considerar a relevância do agir comprometido com o outro, tal como transparece na ética da alteridade defendida por Douzinas (2009): "[...] sua importância ética relaciona-se à demanda de que cada pessoa seja tratada como uma encarnação única da humanidade e sua necessidade seja

entendida como minha responsabilidade primeiro e, posteriormente da lei". (DOUZINAS, 2009, p. 374). Educar em Direitos Humanos exige tanto a capacidade crítica que desenvolve no sujeito a compreensão do outro, quanto a capacidade de agir de modo coerente e responsável com o outro.

Considerações finais

Nas breves análises e reflexões elencadas ao logo do texto, é possível confirmar que os Direitos Humanos viveram, e ainda vivem, momentos paradoxais de reafirmação e de luta contra as violações de direitos. Ao mesmo tempo, é possível perceber também que a luta pela efetivação dos Direitos Humanos é um embate permanente e que carece de indivíduos conscientes e de ferramentas poderosas para a construção de um terreno sólido de respeito à dignidade, igualdade, liberdade e diversidade.

Partindo da premissa de que já existem, tanto a nível mundial, quanto a nível nacional, marcos legais e políticos que consolidam uma caminhada de efetivação e expansão dos Direitos Humanos ao longo da história, é preciso continuar expandindo e aperfeiçoando as práticas relacionadas à efetivação de uma cultura em Direitos Humanos através, dentre outros instrumentos, de diálogos continuados, da avaliação permanente das metodologias adotadas e dos resultados alcançados no que diz respeito a uma consistente educação em Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos poderá ser considerada legítima quando for capaz, entre outras coisas, de sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão. Quando todas estas habilidades se fazem presentes, é possível, ainda, abrir oportunidades para a prática de um diálogo intercultural, para a construção de novas epistemologias, para a decolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas violadoras de direitos.

Neste sentido, para que a educação em direitos humanos não seja mero instrumento de dominação, ela precisa ser capaz de preparar para a autonomia, sendo, portanto, um modelo de educação que desperte nos indivíduos suas potencialidades e sensibilidades históricas, sociais e políticas, tornando-os capazes de analisar e distinguir criticamente as injustiças.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi um marco fundamental em termos de política pública orientadora para uma formação em Direitos Humanos. Todavia, é preciso continuar e aprofundar a investigação e a discussão sobre os desafios para a efetivação da educação em Direitos Humanos, especialmente no cenário atual de retrocessos que o país vem experimentando, para que seja possível verificar se foram conquistados

avanços no que diz respeito à consolidação e expansão dos Direitos Humanos.

É importante considerar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública, é um instrumento norteador e fomentador de ações educativas para a educação formal e não-formal, tanto na esfera pública quanto na privada, e que requer estratégias, recursos e ampla divulgação para a implementação de cada proposta. Nesta perspectiva, a revisitação de algumas experiências históricas de promoção e defesa de Direitos Humanos, por exemplo, poderia renovar a disposição de todas as pessoas e instituições para o desenvolvimento de ações educativas sintonizadas com os ideais de democracia e justiça social.

o construir um processo educativo dialogado e participativo, que desperta para o questionamento, a mobilização e recriação, a educação em Direitos Humanos poderá contribuir para promover a emancipação das pessoas e dos grupos sociais e para o comprometimento de todos com o destino coletivo. Uma educação em Direitos Humanos verdadeira requer, necessariamente, que a racionalidade técnica das práticas científicas, institucionais e das pedagogias formativas seja questionada, confrontada e substituída por novos modelos que permitam uma transcendência em direção ao outro, a sensibilização, autorreflexão crítica, indignação, a aceitação da diversidade das culturas e, consequentemente, o não retorno das barbáries.

Referências

BITTAR, E. C.B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos no limiar do século XXI. *Revista Brasileira de Política Internacional,* v. 40, n. 1, p.167-177, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

_____. Professores/as: *multiplicadores/as de educação em direitos humanos. sociedade e cultura.* V. 16, n. 2, p. 309- 314, jul./dez. 2013.

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

DOUZINAS, Costas. *O Fim dos direitos humanos.* Unisinos, 2009.

ENRIQUEZ, Eugene. O outro, semelhante ou inimigo? In: NOVAES, Adauto de (Org.). *Civilização e barbárie.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 45-59.

HUNTINGTON, Samuel, P. *O choque das civilizações.* Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LAFER, Celso. A internacionalização dos direitos humanos: o desafio do direito a ter direitos. In: AGUIAR, Odílio; PINHEIRO, Celso; FRANKLIN, Karen (Orgs.). *Filosofia e direitos humanos.* Fortaleza: UFC, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: NOVAES, Adauto. *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 189-227.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova.* n. 39, 1997. p. 105-124.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana,* v. 12, n. 1, p. 207-236, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, Itamar Nunes. Tensão entre universalismo e interculturalismo na trajetória das lutas por direitos humanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos.* Bauru, v. 4, n. 1, p.11-32, jan/jun 2016.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

UNESCO (2012) – 1ª fase. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UNESCO (2012) – 2ª fase. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

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

Recebido em: 27 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 2 de maio de 2018.

Educação em direitos humanos e interculturalidade[1]

- Education in human rights and interculturality
- Educación em derechos humanos y interculturalidad

Fabíola Renata Caldas[2]
André Luiz Faisting[3]

Resumo: O artigo analisa a relação entre educação em direitos humanos e educação intercultural. Tendo como estudo de caso o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados, investiga se o mesmo atende aos requisitos de uma educação intercultural que contribui para a promoção de direitos humanos dos povos indígenas. Para tanto, inicia com uma discussão sobre o significado de uma educação em direitos humanos e sobre o conceito de interculturalidade para, em seguida, discorrer sobre a educação indígena no Mato Grosso do Sul. Posteriormente, baseado em análise documental e em entrevistas com diversos atores envolvidos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, aborda questões sobre a cultura guarani e kaiowá e sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso. Além dos referenciais teóricos e conceituais sobre educação, direitos humanos e interculturalidade, a pesquisa teve como referência documentos e marcos jurídicos e normativos acerca dos direitos humanos e sobre a educação indígena no Brasil.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Interculturalidade; *Teko Arandu*.

1 Texto baseado em dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

2 Mestre em Sociologia pela UFGD. E-mail: fabiolacaldas@ufgd.edu.br

3 Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar. É professor dos cursos de graduação em Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD. E-mail: andrefaisting@ufgd.edu.br

Resumen: El artículo analiza la relación entre una educación en derechos humanos y una educación intercultural. Teniendo como estudio de caso el Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* de la UFGD, se busco analizar si el mismo atiende a los requisitos de una educación intercultural que contribuye para la promoción de derechos humanos de los pueblos indígenas. Para eso, se inicia con una discusión sobre el significado de una educación en derechos humanos y sobre el concepto de interculturalidad para, en seguida, escribir sobre la educación indígena en Mato Grosso del Sur. Luego, basándonos en el análisis documental y en contacto con diversos actores envueltos en Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu,* aborda asuntos sobre la cultura guaraní y kaiowá y sobre el Proyecto Político Pedagógico del Curso. Además de los referentes teóricos y conceptuales sobre educación, derechos humanos e interculturalidad, la investigación tiene como referencia documentos y marcos jurídicos y normativos acerca de los derechos humanos y sobre la educación indígena en Brasil.

Palabras clave: Derechos Humanos; Interculturalidad; *Teko Arandu*.

Abstract: The article analyzes the relationship between human rights education and intercultural education. Taking as a case of study the *Teko Arandu* Indigenous Intercultural Licenciature course at Federal University of Grande Dourados, this article investigates whether it meets the requirements of a cultural education that contributes to the promotion of indigenous community human rights. Therefore, it begins with a discussion about the meaning of an education in human rights and about the concept of interculturality. Then we discuss the indigenous education in Mato Grosso do Sul. Based on documentary analysis and interviews with people involved with the *Teko Arandu* Indigenous Intercultural Licenciature Course, we also address issues about Guarani and Kaiowá culture and about the Political Pedagogical Project of the course. In addition to the theoretical and conceptual references about education, human rights and interculturality, the research had as reference documents and legal and normative frameworks about human rights and indigenous education in Brazil.

Keywords: Human rights; Interculturality; *Teko Arandu*.

Introdução

Em tempos de retrocessos no campo dos direitos humanos em geral, e dos direitos indígenas em especial[4], refletir sobre a importância de uma educação em direitos humanos e de uma educação intercultural torna-se urgente e necessário. O presente artigo busca contribuir com esse desafio ao refletir sobre uma experiência concreta de educação nestes termos, qual seja, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados. Entre avanços e limites, esse Curso oferece um exemplo de educação intercultural que busca promover os direitos humanos de povos indígenas, já que a demanda para sua criação partiu da situação de vulnerabilidade desses povos na região da Grande Dourados, bem como do histórico de políticas educacionais de imposição de uma cultura não-indígena no ambiente escolar.

Para tanto, o artigo aborda o histórico e o marco normativo da educação como um direito humano para, em seguida, descrever o histórico, a realidade e os desafios da educação indígena no Mato Grosso do Sul. Em seguida, apresenta os resultados do estudo de caso que foi realizado a partir da análise de documentos institucionais da UFGD e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu,* bem como de entrevistas com acadêmicos e professores que atuam no Curso.

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, e no enfoque que pretendemos apresentar, é possível verificar que esse modelo de educação promove igualdade com respeito às diferenças. Há, contudo, inúmeros desafios que ainda precisam ser superados para que os princípios de educação intercultural e em direitos humanos sejam efetivamente valorizados e garantidos. Alguns deles foram objetos dessa pesquisa, que longe de pretender esgotar o assunto busca oferecer uma contribuição à discussão sobre o tema, abrindo caminho para novas investigações nesse campo.

Direitos humanos, educação e interculturalidade

Embora os valores ligados aos direitos humanos possam ser encontrados desde a antiguidade clássica (PINSKI, 2008), a construção desses direitos em bases jurídicas está atrelada ao movimento de transformação da sociedade moderna, na luta por direitos civis, políticos e sociais[5], bem como pela luta

4 Como exemplo desse retrocesso no campo dos direitos humanos dos povos indígenas, destaca-se a tramitação da PEC 215, conhecida como PEC da FUNAI, a qual prevê, dentre outros procedimentos, que o processo de demarcação das terras indígenas passe da competência do Poder Executivo para o Poder Legislativo, tornando tal processo sujeito aos ditames políticos e partidários de ocasião.

5 Sobre gerações de direitos humanos ver Bonavides (1993).

por direitos humanos propriamente ditos após a experiência do holocausto e das atrocidades dele decorrentes no mundo ocidental. Assim foi promulgada, em 1948, a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, a qual ainda hoje é a referência dos direitos humanos modernos e inspiração para as constituições de diversos países, incluindo a Constituição brasileira de 1988. Ainda que no Brasil a luta por direitos humanos não teve um alcance amplo, foi justamente durante a ditadura militar (momento de graves violações de direitos) que o discurso sobre sua defesa ganhou força. A partir da Carta de 1988, inúmeros direitos foram formalmente garantidos a diversos segmentos da população brasileira, o que desencadeou um processo de conscientização e de luta contra a violação da dignidade da pessoa humana.[6]

Seguindo a Constituição de 1988, e considerando os vários movimentos sociais que se fortaleceram no período pós-ditadura, o Brasil aprovou três Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), bem como o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Sobre a educação em direitos humanos pode-se afirmar que o tema já estava presente na Declaração Universal de 1948.

> O objetivo da instrução implica, para além da escolarização, a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 2006, p. 44)

Para Nunes (2013), o primeiro documento que tratou especificamente da educação em direitos humanos foi um relatório da Conferência Geral da UNESCO de 1974, intitulado *"Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais"* (NUNES, 2013, p. 54). Tal documento recomendou a inserção do tema de direitos humanos nos diversos níveis de ensino.

Durante o período da redemocratização no Brasil foram ratificados vários instrumentos de proteção dos direitos humanos que, posteriormente, passaram a incorporar a legislação brasileira. Paralelamente, os movimentos sociais organizados lutavam pela instituição da democracia e pela aplicação de políticas de educação em direitos humanos.

> A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado Brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se informalmente com a participação dos movimentos sociais organizados, considerando que, diante do estado de recessão política em o país vivia, o

6 Importante mencionar o papel da Conferência de Viena de 1993, que buscou o aprofundamento do tema dos direitos humanos no mundo, apontando a responsabilidade do Estado como seu protetor e dando ênfase à necessidade da educação em direitos humanos tanto na educação formal como na educação não formal.

> objetivo desses movimentos era a luta contra a ditadura militar e o restabelecimento da democracia. Nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, o trabalho da Educação em Direitos Humanos tem início de forma institucional, embora de maneira muito reduzida em âmbito nacional, envolvendo, especialmente, organizações da sociedade civil e da sociedade política, a exemplo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. O movimento da elaboração de uma nova Constituição no país trouxe novos elementos que fortaleceram a luta pelos direitos humanos e a educação. (SILVA, 2012, p. 37)

Várias são as legislações brasileiras que versam sobre educação em direitos humanos desde a Constituição de 1988: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir dos quais elaboraram-se outros documentos que ampliaram várias temáticas relacionadas aos direitos humanos. Acrescente-se a criação, entre os anos de 1990 e 2000, dos Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, das Secretarias Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, bem como de organizações não governamentais. Em 2012 o tema de educação e cultura em direitos humanos passou a ser obrigatório na educação básica e nas universidades com a edição da Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação. Tal resolução tem força de norma e obriga as instituições a tratarem do tema da educação em direitos humanos em seus currículos, ainda que de maneira transversal.

No que se refere à educação em direitos humanos no ensino superior, é oportuno ainda observar que a terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) dialoga com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no intuito de garantir diretrizes para efetivação desse tema na universidade.

> Se considerarmos que muitos dos estudantes universitários serão profes¬sores de educação básica, a formação em direitos humanos dos mesmos passa a ser um dos principais desafios também da universidade. Nesse sentido, destacamos como um dos objetivos estratégicos desse eixo a "inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior (IES)." Além disso, uma das ações programáticas desse ob¬jetivo busca "incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior". Trata-se, portanto, não apenas da inclusão nas estruturas curriculares da disciplina "direitos humanos", mas também de esforços no sentido de formulação de eixos temáticos e interdisciplinares que permitem o diálogo com as várias áreas de conhecimento. (FAISTING, 2010, p. 96)

No que concerne ao conceito de educação em direitos humanos, res-

salta-se que esse não se dissocia do próprio direito à educação, previsto desde as primeiras declarações de diretos. Com efeito, já na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão,* declarada no âmbito da Revolução Francesa em 1789, no seu artigo XXII dispunha que "a sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos". Observa-se, contudo, o avanço da Declaração de 1948 em relação à Declaração de 1789, na medida em que prevê não apenas a instrução, mas a educação em direitos humanos para além da escolarização formal. Acrescente-se, ainda, o conceito de Educação em Direitos Humanos previsto no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), que dispõe o seguinte:

> A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2003)

Cumpre registrar também, como sugere Candau (2008b), que educar *em* e *para* os direitos humanos requer a escolha de posições e de concepções sobre os mesmos, ou seja,

> Não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (...) Na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. (CANDAU, 2008b, p. 291).

Em texto recentemente publicado, Carvalho (2018) produz uma revisão da literatura sistemática de artigos científicos nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos. O autor identifica doze categorias temáticas nos estudos nacionais (educação em direitos humanos; direitos se-

xuais e reprodutivos; diversidade sexual; segurança pública/justiça; violência; cidadania; saúde; questão racial; democracia; direitos da criança e do adolescente; contexto rural e questão indígena) e cinco categorias nos estudos internacionais (democracia; educação em direitos humanos; direitos sexuais e reprodutivos; sistema prisional; questão indígena). O estudo conclui que a democracia, os direitos da criança e do adolescente, o contexto rural e a questão indígena são as áreas de maior carência de estudos, e sugere a necessidade de pesquisas futuras sobre essas temáticas. No que se refere à temática indígena relacionada à educação em direitos humanos, dentre os poucos estudos encontrados o autor cita Williamson e Colinir (2015), que indicam a necessidade de uma "educação intercultural no ensino superior que considere os direitos indígenas e permita a expressão de sua cultura, promova a interculturalidade" (CARVALHO, 2018, p. 33).

É nesse contexto de carência de estudos sobre a temática indígena que buscamos avançar no diálogo entre a educação em direitos humanos e a educação intercultural. De acordo com Vieira (1999, p. 150), a reflexão intercultural surge inicialmente da necessidade do ensino de migrantes e questões referentes aos trabalhadores estrangeiros, em especial na França. Contudo, observa que a interculturalidade não está ligada apenas às discussões internacionais e interétnicas, mas está vinculada também à convivência entre identidades que podem se caracterizar em classes sociais distintas, grupos religiosos etc.

Segundo Fleury (2003, p.17), o conceito de interculturalidade tem sido utilizado para mensurar realidades e perspectivas divergentes. A interculturalidade refere-se, contudo, à possibilidade de promoção da coexistência entre diferentes culturas, evitando e apaziguando conflitos. Busca relação de igualdade entre as culturas e não a superioridade de uma sobre a outra, incentivando relacionamentos cooperativos e respeitando as identidades culturais de cada uma. Ou, como enfatiza Vieira (1999, p.118), "a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade". Considerando que a educação faz parte do arcabouço dos direitos humanos, a visão universalista impõe que ela seja oferecida indistintamente. Tal intenção parece louvável, mas implica na disponibilização de uma educação a todos e a todas. Para Candau (2008),

> No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008a, p. 50)

Com efeito, a resposta para o problema do universalismo na educação e dos currículos assimilacionistas está na construção de um modelo intercultural de educação, focado na participação das comunidades, nas peculiaridades e nas diferenças das culturas.

> A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008a, p. 52)

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, portanto, vislumbra-se que a educação deve promover a igualdade com respeito às diferenças. Além disso, o desafio de uma educação intercultural não deve ficar restrito apenas a alguns grupos e níveis da educação, mas tornar-se um valor para todas as culturas. Nessa perspectiva, a educação intercultural permite superar a atitude de medo e de intolerância frente os diferentes contextos existentes, tornando possível uma pluralidade social e cultural. Trata-se de uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento às diferenças.

No que se refere à educação indígena, no Brasil a Constituição de 1988 garantiu aos mesmos uma educação intercultural, tendo em vista que essa previu em seus artigos a proteção a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Dessa forma, foi permitido às comunidades indígenas que desfrutassem de uma educação diferenciada que protegesse sua língua e seu modo de viver. Em seguida, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que reconheceram a multiculturalidade e a perspectiva intercultural como temas transversais, possibilitando o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e propiciando o desenvolvimento de currículos mais interculturais. É a partir desse marco legislativo que a educação intercultural inicia-se com o intuito de reduzir a defasagem escolar das comunidades indígenas para, posteriormente, contribuir para alterar a mentalidade dominante e oferecer uma resposta à realidade multicultural do país.

Educação indígena e interculturalidade no Mato Grosso Do Sul

Historicamente os povos indígenas foram alvo de políticas assimilacio-

nistas e integracionistas. A intenção do "colonizador" sempre foi a de dominar o "outro" indígena. Tida como uma maneira mais "gentil" de submeter o "outro" à cultura do dominador, durante muito tempo as missões religiosas estiveram à frente da educação indígena no Brasil, até serem substituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e, posteriormente, pela FUNAI. Manteve-se, contudo, o modelo de educação integracionista.

No Mato Grosso do Sul os povos indígenas já apresentavam suas demandas antes mesmo da Constituição de 1988, ao criarem, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de organizações não-governamentais e de professores universitários, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá. Com esse movimento passaram a intervir na gestão escolar e nos currículos indígenas, aproximando-os de sua realidade e oferecendo capacitações aos seus professores. Como enfatiza Souza (2013),

> Esse grupo fazia parte do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, criado em 1991 pelas lideranças e pelos poucos professores indígenas que havia então. À medida que aumentava o número de professores guarani e kaiowá, em diferentes municípios do Cone Sul, cria-se a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá, pela necessidade de ter um grupo menor, quantitativamente, constituído por um representante de cada Terra Indígena, com a responsabilidade de discutir as legislações relacionadas à educação escolar indígena no país, elaborar propostas de diretrizes para a educação escolar indígena junto aos Municípios, Estado e União e encaminhar as reivindicações e as propostas definidas na Assembléia de professores guarani e kaiowá, em âmbito local e regional. (SOUZA, 2013, p. 15).

O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá surgiu no bojo de outros movimentos indígenas no Brasil, que acentuaram suas reivindicações a partir de 1988. Contudo, de acordo com Lourenço (2013), no início dos anos 1980 já havia experiências de educação alternativa. A oficialização da criação do Movimento se deu em junho de 1991, com a realização do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, organizado pelo próprio Movimento de Professores com o apoio do CIMI. Nesse Encontro foram traçadas as principais linhas de entendimento sobre a educação escolar indígena, resumida nos seguintes termos:

> Uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Ñande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição) de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos

> [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (ROSSATO, 2002, p. 88).

Desde 1991 ocorre anualmente os Encontros dos Professores Guarani e Kaiowá com o intuído de avaliar os cursos de formação oferecidos aos professores indígenas (LOURENÇO, 2013). E em 1992 o Movimento passou a se relacionar com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e reivindicar ações por parte do Estado para viabilização da educação escolar indígena. Em conjunto com os professores indígenas foram elaboradas pela Secretaria várias normas para garantir a educação indígena diferenciada, entre elas as "Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena", aprovadas pelo CEE nº 4324 de 03/08/95 e acompanhadas do Parecer CEE/MS nº 201/95. Além disso, foram criadas no âmbito do Estado as categorias "escola indígena" e "professor indígena", por meio do CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002. (NASCIMENTO e VIEIRA: 2011, p. 7)

Ressalta-se que todas essas legislações resultaram de reivindicações das comunidades indígenas. E foi dentro dessa busca permanente de construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas em todos os níveis, inclusive na universidade, que foi criado, em 1999, um Magistério específico para os Guarani e Kaiowá, qual seja, o Curso Ara Verá, que teve sua primeira turma formada em 2002. Foi também por meio de demanda apresentada pelo Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá que a Universidade Federal da Grande Dourados criou o Curso *Teko Arandu*.

O Curso de Licenciatura intercultural Indígena *Teko Arandu* foi implantado pela UFGD no final de 2005, numa parceria com a UCDB, a FUNAI, a SEMEDs do cone sul e a SED/MS. As aulas da primeira turma iniciaram em outubro de 2006. O Curso foi oferecido como Licenciatura Plena em Educação Intercultural, por meio da metodologia da alternância e com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza.

O Curso é oferecido para indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores ou gestores das escolas indígenas do Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a necessidade social advém da situação escolar da população guarani e kaiowá na região Cone Sul, a qual possui mais de 12 mil pessoas em idade escolar e cerca de 60 escolas nas aldeias com aproximadamente 486 professores indígenas, mas poucos com formação de nível superior. (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 14)

A primeira turma do *Teko Arandu* colou grau em 2011, com 39 formandos. Nos anos subsequentes houve vestibular e novos ingressantes, tendo 218 acadêmicos matriculados no Curso, até 2018. Importa ressaltar, ainda,

que quando iniciaram as atividades, em 2006, o *Teko Arandu* estava locado na Faculdade de Educação, tendo seus professores distribuídos nos demais cursos e faculdades da UFGD. Contudo, em 2012 foi criada, no âmbito da estrutura acadêmica e administrativa da UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena, que passou a ter professores lotados na própria faculdade. A seguir, apresentaremos as percepções de professores e acadêmicos sobre o *Teko Arandu*.

As percepções de professores e alunos do *Teko Arandu*

Embora esteja inserido na estrutura acadêmica e administrativa da UFGD, e portanto sujeito aos padrões da legislação educacional comum a todos os cursos, o *Teko Arandu* apresenta aspectos diferentes dos demais cursos da instituição. É nesse sentido que dois professores do curso destacam as práticas realizadas no *Teko Arandu*.

> O Curso, fruto de um esforço de indígenas e indigenistas preocupados em construir uma educação escolar de fato indígena, desde seu início, em 2006, seguiu caminhos muito diversos se comparado com os demais cursos indiferenciados da universidade: seu corpo discente é totalmente composto por indígenas; acontece em tempos e espaços diversos; possui calendário diferente do restante da universidade; valoriza e intenta uma aproximação aos movimentos sociais indígenas e indigenistas. Em seu cotidiano, realiza formação de formadores, através de estudos coletivos; efetua preparação e avaliação coletiva das etapas acontecidas na universidade e nas terras indígenas; possui, durante a estada dos acadêmicos na universidade, uma reunião semanal, organizada pelos acadêmicos, na qual são discutidos assuntos ligados à realidade indígena, chamada de Noite Política, e um encontro artístico-cultural, chamado de Noite Cultural. Todos os dias a comunidade acadêmica é abençoada pelos mestres tradicionais indígenas, com um ritual pela manhã e outro ao final do dia. Os acadêmicos recebem atendimento pedagógico regular nas terras indígenas. Em todos os Componentes Curriculares se faz um esforço para valorizar os saberes indígenas, sem contanto prescindir dos saberes academizados. (KNAPP e RAMOS, 2016, p. 96)

Tais práticas, que evidenciam a presença da interculturalidade, foram apontadas pelos entrevistados como características que estão sendo desenvolvidas ou, por outro lado, estão deixando a desejar. No entendimento de alguns alunos entrevistados a principal característica que permite tornar um curso intercultural é a possibilidade de valorização das diversas culturas envolvidas. Nas palavras de um dos alunos,

> O que eu acho, assim, fundamental para nossa formação é esse acesso que a gente tem, tanto da nossa cultura, e tanto da cultura não indígena. A gente vai levando as duas coisas juntas e a gente não desvaloriza em nenhum momento as duas coisas né? E isso que prepara a gente bem como professor, como indígena, futuro professor. Esse

> respeito, esse diálogo que a gente tem que manter, por as diferenças, assim, sabendo a importância, o valor que tem cada sociedade, cada povo, cada cultura. (Aluno da habilitação em Ciências Humanas)

Ao serem questionados sobre o que torna um curso intercultural, os docentes entrevistados tiveram discursos semelhantes, sempre reforçando a necessidade do diálogo entre culturas, a valorização desses conhecimentos para a promoção da educação intercultural e a transformação social, conforme se depreende de suas falas.

> Eu penso que um curso intercultural, [...] que construa um sujeito, assim, nessa linha mesmo de saber viver com outros. [...] Então, isso seria interessante e o objetivo do curso, possibilitar as pessoas dentro da sua cultura que abrisse espaço para outras né? Porque enriquece a nossa experiência, porque a nossa experiência na minha perspectiva é o limite do mundo que ocupo né? Por exemplo, o meu território tradicional kaiowa-guarani, esse é o meu limite onde eu posso ter experiência, conhecimento, mas além disso eu preciso também conhecer o mundo, conhecer a cidade, conhecer outras né? E eles também precisam conhecer para viver com enriquecimento um conhecimento maior. E o curso, eu penso que ele tem que possibilitar isso, essa flexibilidade de conhecer mais o além, como uma experiência de seres humanos [...] e tem uma complexidade também, que se fortalece a cultura, mas sem criar um muro também. [...] Nós temos que fortalecer nosso conhecimento, nossa cultura, mas também tem essa demanda que nós precisamos também conhecer o mundo e o mundo a nós. Eu penso que a interculturalidade nesse sentido é isso. Fortalecer aquilo que está enfraquecido. Vivenciar todo esse processo, mas abrir espaço também para o mundo e o mundo dentro de nós também. Conhecer outras culturas, outras linguagens né? (Professor da habilitação em Ciências da Natureza)

> Se você tem um curso de formação de professores indígenas que tem um objetivo de sistematizar conhecimentos que não fazem parte da cultura dominante e mostrar que são conhecimentos importantes, que a partir deles você pode resolver problemas dentro da sociedade, não só da sociedade indígena, mas da sociedade como um todo, mostrar que os conhecimentos deles são valiosos tanto para manutenção do povo quanto para solução de problemas advindos do contato, você está caminhando para um curso de formação com essa visão intercultural (...) Um curso intercultural tem que estar sempre pensando que ele está numa luta e numa resistência a uma cultura dominante que subjuga ou desvaloriza o conhecimento do indígena nesse caso. Então, para mim um curso intercultural ele vai quebrar essas barreiras, ele vai ter isso como desafio e ele vai buscar estratégias para quebrar essas barreiras e pensar num diálogo de fato para solução de problemas, não pensando na universidade como solução de problemas, como a ciência como solução de problemas, mas mostrar que o conhecimento indígena tem o seu valor (Professor da habilitação em Linguagens).

Denota-se, portanto, que o discurso dos docentes sobre o que seria

ideal para a efetivação de uma educação intercultural está afinado e em consonância com o descrito na literatura sobre o assunto. Já no que se refere ao que os professores de fato visualizam no Curso as respostas foram relacionadas às práticas realizadas, quais sejam, a presença de indígenas em um espaço geográfico que não é deles: a universidade; a existência de duas línguas sendo faladas e trabalhadas num mesmo espaço, no caso o português e o guarani; e a presença de rezadores tradicionais, que simbolizam a valorização dos conhecimentos indígenas. Podemos vislumbrar, assim, que essas práticas mencionadas se revelam como aspectos de promoção do diálogo intercultural.

Os depoimentos dos acadêmicos nesse sentido foram semelhantes. Em geral eles alegam que antes de entrarem no Curso não compreendiam o que seria uma formação intercultural. Nessa perspectiva, dois dos acadêmicos destacaram que o Curso foi além do que esperavam, que tiveram seus pensamentos transformados pois passaram a reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas que tinham sido deixados de lado devido à formação escolar anterior. Uma das entrevistadas observou que quando iniciaram os estudos no *Teko Arandu* a formação relacionada aos saberes indígenas era muito forte, tendo despertado nela também a valorização dos conhecimentos de seus povos. Contudo, a acadêmica indica uma diminuição dessa valorização com o passar do tempo. Tal afirmação se coaduna com a crítica realizada pelos professores, que identificaram um afastamento da participação da comunidade indígena com a alteração do PPC.

Os alunos foram unânimes ainda em afirmar que o Curso transformou suas maneiras de pensar e agir em relação à comunidade, uma vez que ingressaram no mesmo com ideias individualistas.

> Saindo daqui eu me sinto preparado. Eu sinto que eu estou preparado para assumir, para assim, assumir a responsabilidade de ser uma liderança dentro da comunidade. De tomar à frente das coisas, para ajudar, para auxiliar a minha comunidade, principalmente para orientar. Orientar o que é errado, o que é certo. Principalmente, eu agora, a partir que eu entrei no *Teko Arandu,* eu percebi qual é o meu papel dentro da comunidade. E eu sempre faço assim, ali onde eu moro têm seis aldeias indígenas e eu sempre converso muito com as lideranças e faço uma articulação política entre eles. Porque isso precisa. Hoje em dia a gente precisa ter essa articulação, essa união principalmente das lideranças, o diálogo, para gente se organizar. Porque sem organização, as aldeias, elas viram um problema, um problema grande né? Porque ali nas aldeias tem várias famílias extensas, cada uma com sua organização política, assim, diferente também né? Só que a gente tem que articular bem, é isso que eu estou fazendo ali agora. Por isso que a comunidade, eles já viram esse resultado e eu sempre falo, eu sempre converso muito com eles né? (Aluno da habilitação em Ciências Humanas)

> O *Teko Arandu* foi a base das minhas pesquisas. Ele, o *Teko Arandu,* foi importante na minha formação porque através dele eu pude entrar, colocar a cara na minha comunidade, pesquisar, conhecer a minha história, conhecer a história da minha aldeia, do meu *tekohá*. Foi muito importante porque me levou às escolas, me levou a dialogar com nossos líderes, com nossos caciques, com ñandesy, com ñanderu (Aluna da habilitação em Matemática)

Com relação a esse perfil do egresso, os depoimentos dos professores apontaram para mesma direção, qual seja, a de que todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas comunidades. Contudo, também apontaram dificuldades como a inserção dos professores com formação diferenciada e intercultural num contexto de escola tradicional. Ou seja,

> Tem esse aspecto positivo de voltar para sua aldeia licenciado, graduado e com esse pensamento de construir uma educação diferenciada de fato, com propostas discutidas, refletidas dentro do curso e que faz todo o sentido para as escolas e para as realidades em que eles vão atuar. (...) eles têm consciência do valor e de valorizar os seus conhecimentos dentro das escolas. Acho que o que desanima a caminhada da interculturalidade dos egressos é eles estarem inseridos dentro de um sistema funcional que não está nem aí para essa ideia de interculturalidade sabe? Que não está nem aí para essa ideia de educação diferenciada. Eles acabam entrando em modelos escolares que não são aqueles em que você vivencia e projeta dentro do curso, então eles voltam para as escolas pensando em mil coisas para tornar as escolas diferentes né? Voltada mais para sua realidade, mudança de currículo, mudança de horários, mudança de desenvolvimento de trabalhos e tal, e eles são travados, parados, por um sistema educacional que está longe de pensar em interculturalidade, conhecimentos indígenas dentro do currículo, um propósito e tal (Professor da Habilitação em Linguagens)

Pelos depoimentos é possível identificar que o *Teko Arandu* tem sensibilizado seus acadêmicos para a prática de uma educação intercultural, buscando alternativas para a efetivação de uma escola diferenciada, ainda que diante de dificuldades de um sistema educacional pautado na hegemonia da cultura não indígena. Ainda nessa questão, quando questionados se após o curso se engajam nas questões políticas de suas comunidades, os alunos afirmaram de forma unanime que sim. O depoimento dos professores seguiu na mesma linha, tendo destacado a existência de uma formação política dentro do Curso.

Com efeito, está previsto no PPC do *Teko Arandu*, dentro do princípio da decolonialidade do saber, que os conteúdos trabalhados devem estar alicerçados nos eixos *Teko (cultura), tekoha (território) e ñe'ë (língua)*,"que são aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso" (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 15). Dessa forma, quando questionados se tais eixos são discutidos durante o processo de formação, uma das

acadêmicas entrevistadas argumentou:

> Sim, foram discutidos. Como eu disse, a cada momento na sala de aula a gente discute sobre essa questão porque nós, acadêmicos, para gente se formar, a gente precisou estudar, mas muitas coisas, a cada momento a gente precisava discutir, sentar entre nós ou a gente discutia com os professores, mas através da nossa realidade, através da nossa cultura, do nosso viver, do nosso modo de viver. Então, a gente acabava discutindo sempre a nossa cultura [...] a gente acabava discutindo sobre aqueles conteúdos, colocando na nossa realidade. Então, isso acontecia normalmente (Aluna da habilitação em Matemática)

Quando questionados sobre a efetivação dos princípios constantes do PPC do *Teko Arandu,* e se os três eixos foram discutidos, também foi ressaltado pelos docentes da área de Ciências da Saúde e de Linguagens que o Curso está em constante processo de construção, que os princípios e eixos são efetivados de maneira gradativa, ou seja, "*não tem como nessa experiência de faculdade, não dá para dizer assim, 'ah vamos fazer esses elementos e pronto'. Virar uma máquina, que naturalmente vai fazer. Não. Eu acho que o espaço intercultural é uma constante construção*". Outro professor pontua que a efetivação desses eixos também está relacionada à participação da universidade nesse contexto de promoção da interculturalidade, assim como à formação dos docentes que atuam no Curso.

Dessa forma, por meio dos relatos dos docentes, podemos vislumbrar que os princípios do *Teko Arandu,* assim como os eixos *teko, tekohá e ñe'ë*, são discutidos e vivenciados no Curso, ainda que também sejam apontados muitos desafios para sua efetividade. Tais desafios podem ser descritos, entre outros, como uma dedicação pessoal de cada professor na preparação de suas aulas e na realização de formações (especialmente cursos de língua guarani e de formação antropológica); maior envolvimento da universidade na formação desses docentes; ampliação do quadro de docentes indígenas no Curso; maior e melhor participação dos mestres tradicionais nas disciplinas.

Com relação à participação dos mestres tradicionais, é importante ressaltar que o princípio da especificidade indígena, constante do PPC, prevê a "*participação efetiva de caciques/rezadores Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñanderu), os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista"* (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 15), característica que contribui para a interculturalidade. Outro princípio que respalda a participação dos mestres tradicionais é o da descolonização do saber, ou seja, como argumentam Knapp e Ramos (2016, p. 99):

> Outro aspecto importante a ser destacado quanto à descolonização do currículo é a ênfase na valorização dos saberes indígenas e de

> seus especialistas no cotidiano acadêmico através do incentivo à pratica de rituais indígenas, à participação dos mestres tradicionais nas aulas, nas pesquisas que os acadêmicos fazem junto a eles, seja para buscar entender os fenômenos próprios da cultura, seja para pedir auxílio no planejamento de suas atividades, à valorização da língua indígena através da definição de uma política linguística.

A presença de caciques/rezadores foi, de fato, considerada muito importante por todos entrevistados. Para os alunos, essa presença garante seu fortalecimento espiritual e oferece a oportunidade de conhecer mais sua cultura. Já os docentes reiteraram que a presença dos mestres tradicionais reforça a importância da cultura indígena, especialmente para os mais jovens que, muitas vezes, estão afastados devido ao contato com o não-índio e com as religiões neopentecostais. Entretanto, assim como afirmado pelo professor de Ciências da Natureza, é preciso reconhecer que a presença dos mestres e seus conhecimentos poderiam ser melhor aproveitados, ou seja, se faz necessária uma melhor acomodação desses conhecimentos no currículo para que haja uma efetivação mais qualificada de uma educação intercultural.

Após os questionamentos sobre a efetividade ou não da interculturalidade no *Teko Arandu*, foi perguntado se o Curso promovia a reprodução da cultura indígena ou se, por outro lado, poderia enfraquecê-la. Ao mesmo tempo que alguns alunos afirmaram que há um fortalecimento no sentido de que eles, como futuros professores, passarão a ensinar para as crianças nas escolas a necessidade de valorização dos saberes e cultura indígena, eles relativizaram essa ideia ressaltando que o fortalecimento da cultura e sua reprodução dependem da consciência individual de cada formando, ou seja,

> O *Teko Arandu*, ele faz seu papel, ele alcança seu objetivo, mas quem tem que fazer a diferença dentro da comunidade são os indígenas. Os indígenas têm que por em prática aquilo que aprenderam aqui e não o *Teko Arandu* fazer dentro da comunidade (Aluno da habilitação em Ciências Humanas).

Para o professor da área de Ciências da Natureza não existe essa dicotomia fortalecer/enfraquecer. O que existe é um espaço de reflexão, um espaço de conhecimento, experimento, aprendizagem, entre os saberes tradicionais indígenas e acadêmicos. No mesmo sentido, o professor de Ciências Humanas acredita que o Curso proporciona as duas coisas, pois nem todos docentes trabalham de forma mais efetiva a interculturalidade, assim como há alunos que vivenciam de forma mais intensa ou não as questões de sua cultura. Esse professor afirmou ainda que a maioria dos alunos é evangélica, e que por isso existe resistência às questões relacionadas à cultura indígena. Outros professores afirmaram que o Curso promove o fortalecimento da cul-

tura indígena já que proporciona aos alunos a valorização de seu modo de ser, despertando neles uma visão mais crítica sobre sua própria cultura, o que permite, em tese, uma atuação diferenciada nas escolas das aldeias onde passarão a atuar. Contudo, se os egressos do Curso estão ou não realizando isso na prática não podemos afirmar no âmbito dessa pesquisa.

Considerações finais

Considerando as concepções de educação em direitos humanos e educação intercultural, e analisando as percepções dos entrevistados na pesquisa, podemos concluir, em princípio, que o Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD é um exemplo de educação intercultural e, como tal, um modelo de educação em direitos humanos na forma como a concebemos. Contudo, isso não significa a ausência de dificuldades e controvérsias. Nesse sentido, buscamos compreender os avanços e os limites do *Teko Arandu* como um exemplo de educação que valoriza conhecimentos e culturas subalternizadas, criando condições para a efetivação de uma sociedade mais plural que respeite a diversidade e os direitos humanos.

Nessa seara, é possível afirmar que o *Teko Arandu* contribui para ressignificar a concepção universalista de direitos humanos, fortalecendo a especificidade das culturas e permitindo que o diferente culturalmente possa vivenciar sua diversidade em um ambiente acadêmico. Dessa forma, pode se dizer que o *Teko Arandu* é uma resposta ao problema do universalismo na educação e aos currículos assimilacionistas, pois se consolida como um modelo intercultural focado na participação das comunidades, reconhecendo identidades e diferenças. Assim reiteram os atores envolvidos no Curso, que foram otimistas em reconhecer que, apesar dos desafios, têm-se avançado no sentido da interculturalidade.

Os professores entrevistados reconheceram que o perfil dos egressos do *Teko Arandu* tem caminhado na direção da efetivação de uma educação intercultural e promotora de direitos humanos, uma vez que todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas comunidades. Entretanto, identificam pontos de dificuldade como a inserção desses professores com uma formação diferenciada em um contexto de escola tradicional. Dessa forma, verifica-se que a luta por uma educação intercultural está além do praticado no *Teko Arandu*, devendo incluir outras instituições educacionais.

Vislumbra-se, por todo o exposto, que o posicionamento dos entrevistados, de maneira geral, é otimista quanto à promoção do diálogo entre as culturas indígena e não-indígena. Cumpre destacar, contudo, que foram

apontadas pelos entrevistados várias propostas que trariam um salto de qualidade para a efetividade da interculturalidade, dentre as quais destacamos as seguintes: maior participação da comunidade indígena nas discussões pedagógicas, políticas e estruturais do Curso; maior participação do mestre tradicional nos componentes curriculares; fortalecimento da noite cultural; retomada das etapas preparatórias com a participação mais efetiva dos indígenas; contratação de mais professores indígenas, com concurso específico e seleção criteriosa; formação para os professores, tais como cursos de língua guarani e de antropologia; conscientização dos professores para uma maior efetividade do diálogo intercultural; maior apoio político da universidade e demais instituições parceiras, como prefeituras e governo do estado.

Em síntese, é possível afirmar que o *Teko Arandu* e seus integrantes vêm tentando, ora com avanços, ora com recuos, superar as dificuldades. Cabe à universidade, parceiros, professores, alunos e comunidade indígena continuar esse processo de construção permanente de uma educação intercultural que promova os direitos humanos dos povos indígenas. Sob esse enfoque, talvez o principal e mais urgente desafio é a (re)discussão, junto ao Movimento de Professores e à comunidade indígena, da estrutura curricular do Curso, no sentido de uma readequação da proposta para melhor atender os anseios dos povos guarani e kaiowá da região.

Referências

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional.* São Paulo: Malheiros, 1993.

BRASIL. Comitê Nacional Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. *Diário Oficial da União*. Seção 1. n. 105. 31 mai. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-I). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-II). Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.
_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3). Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CARVALHO, Lauriston de Araújo. *Educação em direitos humanos:* uma revisão de literatura. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 30-45, jan./abr. 2018

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008a.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos.* São Paulo: Quartier Latin, 2008b. p. 285-298

CRUZ, S. C. V. Reestruturação econômica mundial, mudança geopolítica e reformas nos países periféricos. In: _____. *Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países de periferia.* São Paulo: UNESP, 2007. p. 319-451.

FAISTING, André Luiz. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. *Revista Videre*, v. 2, p. 65 - 82, 2010.

_____. A trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistências. *Composição: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.* n. 17, ano 9, dezembro de 2015, p. 30-54.

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação e intercultura. In: *Revista Brasileira de Educação.* 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

KNAPP, Cassio; RAMOS, Antonio Dari. Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando? In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth . (Orgs.). *Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica.* Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 89-128.

LOURENÇO, Renata. *O movimento de professores indígenas guarani/kaiowá:*

luta pelo direito de ser guarani a partir de uma escola indígena – de 1988 a 2000. Tellus, Campo Grande, ano 11, n. 21, p. 149-171. 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: *Anais do XXVI Encontro Nacional de História* – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VINHA, Marina. *Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação.* Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

NUNES, Marcela de Oliveira. *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, março de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NUNES_Marcela.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Pluralidade cultural e orientação sexual.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017

ROSSATO, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UCDB, 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Elaboração, execução e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia S. A. M.; REIS, Martha dos (Orgs.). *Educação, direitos humanos e exclusão social.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-50.

SOUZA, Teodora. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados.* Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. *História da cidadania.* São Paulo: Contexto, 2008.

UFGD. Projeto *Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu*, 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu*, 2012.

VIEIRA, Rosangela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura:* estudos emergentes. Ijuí: Editora Unijuí, 2001, p. 117-128.

WILLIAMSON, Guillermo; COLINIR, Maria D. Interculturalidade no ensino superior: ações e reflexões desde os direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação.* Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p.101-130, 2015.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 16 de abril de 2018.

Entre o disciplinamento e a humanização policial militar: conflitos, "avanços" e desafios

- Entre el disciplinamiento y la humanización policial militar: conflictos, "avances" y desafíos
- Between disciplining and military police humanization: conflicts, "advances" and challenges

Fabio Gomes de França[1]

Resumo: Este artigo visa discutir como as polícias militares vêm encontrando dificuldades em meio a pequenos avanços quanto à humanização de seus profissionais em formação e na execução do policiamento. Para tanto, realizamos aqui uma reflexão teórica sobre a humanização policial militar e os seus desdobramentos, o que coloca em debate a cultura militarista própria das casernas diante da perspectiva de mudanças na formação e atuação dos profissionais policiais. Nesse contexto, percebe-se que a socialização dos agentes policiais comporta duas dimensões, a militar e a humanizada, sendo a segunda desenvolvida pelos princípios da primeira. Concluímos que este tema seja um dos mais importantes para se efetivar o respeito aos Direitos Humanos em nosso país, pois, o contexto no qual as polícias militares estão inseridas no campo da Segurança Pública demanda urgentes reformulações na complexa teia que envolve o Estado e suas garantias jurídicas, além das instituições com as prerrogativas de manter a democracia e a paz social.

Palavras-chave: Disciplinamento. Polícia militar. Humanização policial.

1 Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). filhosdalegiao@gmail.com

Resumen: Este artículo trata de discutir cómo las policías militares vienen encontrando dificultades en medio de pequeños avances en cuanto a la humanización de sus profesionales en formación y en la ejecución de la policía. Para ello, realizamos aquí una reflexión teórica sobre la humanización policial militar y sus desdoblamientos, lo que pone en discusión la cultura militarista propia de las casillas ante la perspectiva de cambios en la formación y actuación de los profesionales policiales. En ese contexto, se percibe que la socialización de los agentes policiales comporta dos dimensiones, la militar y la humanizada, siendo la segunda desarrollada por los principios de la primera. Concluimos que este tema sea uno de los más importantes para hacer efectivo el respeto a los Derechos Humanos en nuestro país, pues el contexto en el cual las policías militares están insertas en el campo de la Seguridad Pública demanda urgentes reformulaciones en la compleja red que envuelve el Estado y sus garantías jurídicas, además de las instituciones con las prerrogativas de mantener la democracia y la paz social.

Palabras clave: Disciplina. Policia militar. Humanización policial.

Abstract: This article aims to discuss how the military police (MP) are finding difficulties amidst small progress to humanize their professionals during training and in the execution of policing. Therefore, we have conducted theoretical reflection about MP humanization and its deployment. This creates a debate between the militaristic culture typical of the barracks and the changes in the training and performance of the police professionals. In this context, it can be seen that the socialization of police agents has two dimensions: military and humanized. The second dimension has developed its principles according with first. We conclude that this is one of the most important issues to respect Human Rights in our country. The context that involves the military police in the field of Public Security demands urgent changes. All this involves the State and its legal guarantees as well as the institutions responsible to ensure the social peace and the democracy.

Keywords: Disciplining. Military police. Police humanization.

Introdução

Criticar a atuação dos policiais militares em nosso país durante o período ditatorial (1964-1985) era algo perigoso. Denunciar, por exemplo, a violência praticada por seus agentes contra os considerados subversivos comunistas, podia levar alguém a também ser categorizado(a) como um inimigo do

Estado. Até mesmo atualmente, as PMs são refratárias a críticas. Isto se deve em parte pela herança organizacional do Exército, que fez das PMs instituições com caráter de "fechamento" (GOFFMAN, 2007) por meio de protecionismos institucionais comuns às Forças Armadas (LEIRNER, 1997). Essa perspectiva nos coloca a seguinte indagação: como falarmos de humanização policial militar diante de uma cultura com regras rígidas e disciplinadoras? Até porque, de pronto, pensar em um militar é de imediato recobrar e reconhecer um indivíduo diferenciado pela postura e modo sisudo de se expressar, pelos gestos mecânicos e pelo caráter performático das expressões e dos símbolos que ostenta.

É neste sentido que iniciaremos este artigo tentando mostrar o significado do que é ser um militar e de como as características que conformam os militares estabelecem os conflitos que acompanham a reformulação das instituições PMs em nosso país. Adiante, finalizamos ao mostrar que, por haver dissonância entre processos como o disciplinamento militar e a humanização de seus agentes, considerando esta última como a interiorização de princípios como autonomia, dignidade e respeito ao próximo, afirmamos que a forma com que as polícias militares vêm demonstrando humanizar seus agentes se consolida em relações de poder que se traduzem em uma "humanização disciplinada". Isto significa que os PMs fazem do processo humanizador um ideal a ser alcançado pelo cânon uniformizador das regras disciplinares.

Militares humanos ou humanos militares?

No filme Robocop, relançado no ano de 2014, sob direção do diretor brasileiro José Padilha, o conflito central da película se estabelece quando o policial Alex Murphy sofre um atentado à bomba e, após ter a maior parte de seu corpo inutilizada, ele passa a ser testado numa experiência para ser usado no lugar de drones e robôs para atuar contra o crime. Ele é transformado em um ciborgue: uma máquina com partes humanas. Por isso, ele também se torna capaz de obedecer às ordens programadas mostrando as vantagens de um policial robô, já que, de acordo com um dos personagens da trama, robôs "'não sentem fome, sede e não fazem greve', policial ideal para uma cidade limpa e totalmente sob controle, sem qualquer ocorrência de crime. Um Estado policial auxiliado pela tecnologia, portanto" (DUARTE, 2016, p. 212).

No entanto, é uma máquina que ainda possui um cérebro, cujos sentimentos são controlados pela diminuição da produção dos hormônios que criam nossas emoções. Ele, na verdade, "não poderia ser um simples homem, visto a dificuldade da tarefa imposta à natureza humana, considerada fraca. Tampouco poderia ser apenas um robô, pois sentimentos e qualidades humanas poderiam contribuir para fazer um policial melhor, talvez no momento de

decisões discricionárias" (DUARTE, 2016, p. 212).

De todo modo, o decorrer do filme nos mostra duas situações: a primeira diz respeito a como o Estado se posiciona em relação ao seu aparelho repressivo, visto que importa criar um policial que combata o crime, mas que não possua emoções na hora de atuar. Ele deve apenas agir tecnicamente. Na segunda situação, de acordo com as experiências que Alex Murphy como Robocop passa a vivenciar, especialmente no contato com sua família, emerge, por mais que a Corporação que o criou reduza os hormônios de seu corpo, lembranças carregadas de afeto e sensibilidade. Tais lembranças o fazem recobrar sua antiga vida como policial. Ainda assim,

> Quando *RoboCop* sai às ruas, vê-se realizado o sonho de um governo policial. O ciborgue é implacável com os bandidos e não parece preocupado com as causas do crime ou mesmo em prender os criminosos. Comparece ao local para "resolver" a situação de forma eficiente: entorta armas, arremessa pessoas e utiliza sua pistola para incapacitar definitivamente indivíduos em cometimento de delitos. Ele realiza, em suma, o que se convencionou chamar de "combate ao crime". (DUARTE, 2016, p. 213).

Em meio ao combate eficiente ao crime, o Robocop mostra-se como "um herói triste, justamente porque descobre possuir resíduos de sua humanidade em meio aos circuitos eletrônicos" (DUARTE, 2016, p. 213). Como destacam Mendes & Pedroso (2016, p. 159), ao analisarem a trilogia Robocop, "ele vence a programação da máquina e consegue fazer as escolhas mais adequadas, apoiando colegas de trabalho e cidadãos que precisam de sua proteção. Não é a máquina que pode salvar a humanidade, e sim o homem que pensa, cria, sente e se relaciona com o mundo".

Na vida real, um fato ocorrido em 1987 durante o acidente radioativo com césio-137, em Goiânia, serve-nos de exemplo para a nossa metáfora do policial híbrido. Só que, na não-ficção, são os policiais militares que vivem a dicotomia do disciplinamento militar de um lado (mais próximo da parte máquina do modelo Robocop) e seu lado humano, de outro. Silva (1998), em seu texto intitulado "Soldado é superior ao tempo", expressão típica da cultura dos quartéis, relata o sofrimento dos policiais militares que foram obrigados a atuar no isolamento dos locais atingidos pela radiação, bem como, na contenção das pessoas afetadas. Sem usarem nenhum tipo de proteção contra a radiação, o que provocou inúmeros problemas de saúde a centenas de PMs anos depois do acontecimento, os policiais tiveram que agir sem saber do que estava acontecendo na época e sob as ordens do comandante da operação que os ameaçava por possível desobediência. As palavras de um PM entrevistado que atuou no episódio do césio-137 são esclarecedoras:

> "Se eles [os oficiais] mandam a gente realizar um serviço e a gente não tem como realizar, do jeito que eles queriam, eles não querem nem saber. Igual lá no Depósito de Rejeitos Radioativos, a gente andava debaixo de chuva de lá pra cá. E lá fazia frio porque é alto. Eles falavam: não, você tem que fazer, **soldado é superior ao tempo**. E sempre teve isto dentro da polícia: Soldado é superior ao tempo, segundo os oficiais. Eles estão pouco se lixando pra nós. *Nós somos apenas uma máquina*, ou um animal, que eles soltam no pasto. Ali a gente pega chuva, sol, desde que não saía do pasto. Assim, se ficar no pasto tudo bem. A mesma coisa é o soldado". (SILVA, 1998, p. 126, grifos nossos).

Se o policial no mundo real explica-nos que seus superiores hierárquicos fazem com que, por conta de ordens, os subordinados tenham de agir como "máquinas" ou "animais", talvez o filme Robocop seja uma boa metáfora para entendermos como atualmente, no Brasil, as instituições policiais militares vêm se comportando. Ao mesmo tempo em que são instituições repressoras e representantes do poder coercitivo do Estado e tratam os próprios PMs com regulamentos militares draconianos e ultrapassados, também têm procurado demonstrar uma nova imagem próxima de uma polícia humanizada, que se diferencia daquela que atuou no regime ditatorial em nosso país (1964-1985). O episódio do césio-137 em Goiânia ocorreu em 1987 e, a entrevista anteriormente em destaque é de quase vinte anos atrás, o que nos faz pensar que algumas coisas possam ter mudado em relação à cultura policial militar. O problema é que a lógica das relações de poder no mundo das instituições que apresentam características disciplinares se fortalece exatamente pelo não reconhecimento de sua existência, ou melhor, como ser poder se não for visto como algo produtivo? (FOUCAULT, 1987). Logo, as PMs foram esquecidas durante a abertura democrática (SOARES apud RIQUE et al. , 2003) e precisaram correr atrás do prejuízo para se adaptarem aos "novos tempos".

Mas, quando suscitamos o debate entre os princípios da cultura militar diante de valores humanistas, revelam-se condições conflituosas. Neste sentido, Elias (1997) fez uma análise interessante acerca do segundo império alemão (1871 a 1918) e os valores compartilhados pelas pessoas daquela sociedade. Os alemães da época incorporaram, especialmente através das confrarias estudantis duelistas (associações de jovens estudantes), características próprias do universo militar. Desenvolveu-se um padrão social que tinha nas classes cortesã-aristocráticas e, principalmente militares, o seu modelo mais distinto de superioridade. As pessoas em sociedade, imbuídas do senso militarista de distinção, desenvolveram personalidades dependentes direcionadas para o autocontrole ou para o controle por outra pessoa, o que significa dizer que a consciência individual era dirimida em favor de assumir papéis ou comportamentos sociais que dependiam, desde o início, de comando e obediência.

A educação era pautada em "desigualdades hierárquicas" e as pessoas

despertavam o sentimento de que poderiam ser superiores e melhores a todo o momento. A consequência central desse fato foi a ausência de reflexões sobre interações humanas diante da supremacia da interiorização do *habitus* guerreiro e, ainda mais, códigos prescritivos regiam as relações sociais e a quebra desses padrões redundava em punições. Quando da ascensão da classe burguesa ao *establishment*, disseminou-se de vez um modelo de convivência social pautado na hierarquização dos costumes traduzidos por ideais como: hierarquia, disciplina, força e obediência. Estamos a falar do enaltecimento de uma honra bélica que inferiorizava princípios humanizadores, o que nos faz perceber que essa configuração social gerou um modelo de convivência no qual, "problemas de humanidade e identificação mútua entre pessoas desapareceram de vista, e esses antigos ideais eram geralmente desprezados como fraquezas de classes socialmente inferiores" (ELIAS, 1997, p. 112).

O que podemos destacar, tendo em vista a dialética relação tão cara à sociologia entre indivíduo e sociedade, é como esta última ganha força ao consolidar processos estruturais que acabam por estabelecer crenças culturais e, no sentido moderno do fenômeno, valores institucionais coletivamente compartilhados. E no caso do militar, como já observara Durkheim (2000, p. 292), é preciso que "seja treinado a dar pouca importância à sua pessoa, uma vez que deve estar pronto a sacrificá-la assim que isso lhe seja ordenado." Tal fenômeno trata-se da interiorização do "espírito militar" (CASTRO, 2004), o qual forja um tipo de socialização que coloca em lados opostos militares e paisanos. Estes últimos sendo vistos pelos primeiros de modo distinto e inferior, o que pode ser percebido pela força pejorativa do termo paisano. Por essa visão, a análise feita por Arendt (1999, 2004) sobre a banalidade do mal torna-se relevante.

Quando acompanhou o julgamento do nazista Adolf Eichmann, a autora chegou à conclusão de que o prisioneiro capturado pelo governo israelense por ter participado do extermínio do povo judeu não se tratava de um sádico ou um monstro, pelo contrário, todos no tribunal estavam diante de um homem normal que agiu apenas para cumprir as ordens que recebeu de seus superiores hierárquicos. Neste caso, evidencia-se o que a autora alemã destacou como sendo a "culpa de ninguém", ou melhor, Eichmann teria agido praticando "atos de Estado", ou teria ainda participado de um "massacre administrativo" no qual, exatamente, o nazista "agiu inteiramente dentro dos limites do tipo de discernimento que se esperava dele: agiu de acordo com a regra, examinou a ordem expedida para ele quanto à sua legalidade "manifesta", sua regularidade; não teve de depender de sua 'consciência'" (ARENDT, 1999, p. 316).

Foucault (1987) também nos alertara que na modernidade o soldado é fabricável, sendo fruto das técnicas disciplinares dentro das casernas atra-

vés da modelação corporal e do controle profícuo de seu caráter e comportamento, o que o torna um sujeito "útil" e "dócil". Trata-se de uma dominação que se acentua pela naturalização das dissimetrias institucionais entre os indivíduos com a diminuição de suas consciências políticas e de suas capacidades de pensar por si mesmos. Foi por esse âmbito que vimos surgir a figura do militar ou do soldado moderno nos diversos Estados-nação, como aquele indivíduo que, ao contrário do guerreiro antigo que agia impelido pela honra e pela coragem voluntária, passou a ser socializado no ambiente dos quartéis por meio de uma submissão baseada na docilidade corporal e na obediência cega, pelo medo constante do superior e das punições disciplinares (GROS, 2009). Na clássica obra "Da Guerra", do general prussiano Carl von Clausewitz, ao escrever sobre a virtude guerreira do Exército, ele também destaca que é "o espírito militar" que deve orientar os militares, de forma que,

> Ser atingido pelo espírito e pela essência dessa carreira (a guerra), despertar, exercer e absorver em si as forças chamadas a nela se manifestarem, aplicar nela toda a sua inteligência, adquirir por seu intermédio a segurança e a facilidade devidas ao treino, desabrochar todas as suas faculdades entregando-se a ela, **passar da função de ser humano para a de maniquismo**, que nos é destinada, tais são no indivíduo as virtudes guerreiras do exército (CLAUSEWITZ, 2010, p. 189, grifo nosso).

É a passagem da "função de ser humano para a de maniquismo", como destacado na citação acima, que torna o soldado moderno como um indivíduo incapaz de obedecer a si mesmo, a não ser para realizar algo que lhe foi imposto. O soldado moderno naturaliza a interiorização da ordem, a qual tende a funcionar como um "aguilhão". Segundo Canetti (1995), a obediência estrita faz a ordem caminhar, como um aguilhão, por toda a cadeia hierárquica das instituições militares até chegar ao nível mais baixo e arranjar uma via de escape. No que se refere às instituições policiais militares no Brasil, os profissionais que trabalham na execução direta do policiamento são os responsáveis por lidarem com a população civil (os paisanos) e, é neste momento que a ordem encontra refúgio para se tornar a violência emanada pelos agentes do Estado.

> Na relação entre Polícia Militar e comunidade, os PMs constroem estereótipos ou modelos de comportamento para as pessoas da comunidade, baseando-se nos valores militares, ou seja, aqueles enfatizados durante o que denominamos chamar de processo de socialização na Academia de Polícia Militar. Esses estereótipos ou representações criam certas expectativas nos PMs em relação ao comportamento dos civis de uma determinada comunidade. Tais expectativas, geralmente, não correspondem à visão de mundo dos civis, gerando um desnível de comunicação e relacionamento entre uns e outros, o que pode resultar em violência policial. Essas

> representações construídas socialmente durante o CFP[2] referem-se à expectativa de que os civis se comportem como os policiais militares que aprendem a ter uma postura e compostura rígida desde os primeiros dias na escola de formação. Assim como os PMs de baixa ou nenhuma graduação têm que se submeter aos oficiais ou ao praça de maior graduação, assim também os PMs quando em serviço, principalmente operacional, esperam que os *paisanos folgados* se submetam a eles com o mesmo respeito e submissão (SILVA, 2002, p. 26-27, grifos do autor).

Foi em nome da ordem do Estado brasileiro e da Doutrina de Segurança Nacional que as polícias militares e as Forças Armadas atuaram no período ditatorial disseminando violência, torturas e perseguição aos que se opunham ao sistema vigente. Com o passar do tempo, após a abertura político-democrática que se consolidou com a promulgação constitucional de 1988, as polícias militares começaram a adotar medidas que apagassem a imagem negativa construída durante a ditadura. Uma dessas tentativas foram as primeiras experiências no Brasil de implantação do policiamento comunitário (FRANÇA, 2014a; CERQUEIRA, 1999), o qual se traduz em um policiamento preventivo que visa reaproximar policiais e sociedade para combater o crime e criar uma relação amistosa entre a comunidade e os membros dos aparatos policiais militares.

No entanto, em relação especificamente às polícias militares, a herança do sistema organizativo-cultural provinda do Exército não foi abolida com a Carta Constitucional de 1988, o que criou uma forte tensão não só no modo de atuação policial militar, como também à sua identidade organizacional. Então, para dirimir os conflitos, em muito se fala atualmente numa suposta "humanização policial". Mas neste sentido, o que seria "humanizar"? Se considerarmos do ponto de vista dos valores estritamente humanitários como respeito, liberdade de pensamento, solidariedade, empatia, criatividade, espontaneidade, chegaremos facilmente à conclusão de que nos sistemas militares, incluindo neste caso as PMs, respeitar e ser respeitado faz parte do rol de prerrogativas encontradas nos diversos regulamentos internos, entre os quais se destaca o enaltecimento do superior hierárquico em nome da disciplina. Isto se contrapõe ao "esclarecimento" proposto por Kant, que nos ensina até hoje que para sermos reconhecidos(as) como humanos em dignidade, precisamos racionalmente guiar nossos próprios passos, sem a interferência de outrem, o que se contrapõe à lógica militar. Nesta última, o controle das formas de expressão é um dos principais fundamentos dos regulamentos castrenses e tudo aquilo que se diz de modo crítico pode ser considerado uma ofensa ao "pundonor" ou à "ética policial militar".

Elementos como a espontaneidade e a criatividade são substituídos

2 Curso de Formação de Praças.

por formas sincronizadas de comportamento e pensamento, tudo em nome da disciplina, o que faz os militares valorizarem o tradicional, construído por meio de formas adestradoras e uniformizadoras de conduta em detrimento do novo e do imprevisível. Neste plano, é possível falarmos em avanços para uma polícia militar humana e cidadã? Em meio a esses conflitos quais são os desafios?

Resistências culturais e desafios para a humanização policial militar

Em estudos anteriores, chegamos à constatação de que as polícias militares no Brasil vivem o difícil dilema de como se tornar uma polícia cidadã com a formação de profissionais mais humanos sem perder suas características militares. O problema observado é que, devido à naturalização de uma pedagogia voltada para o sofrimento dos alunos policiais, na qual seus direitos humanitários são desrespeitados, os mesmos acabam por não compreenderem o valor dos Direitos Humanos para a sua profissão, já que não vivenciam nas relações intra corporis tais direitos. Mesmo assim, vemos que existe uma proliferação discursiva que afirma a mudança das polícias militares e de seus agentes. Exemplo disto são os diversos programas governamentais envolvendo as PMs que se tornaram comuns pelo Brasil: Unidades de Polícia Pacificadora, Polícia Solidária, Polícia Amiga, Polícia Cidadã, Polícia Interativa.

Na verdade, o que se observa é que as polícias têm buscado humanizar seus profissionais, especialmente na formação pedagógica mediante o que denominamos de "humanização disciplinada" (FRANÇA, 2015), pois as orientações pedagógicas dos quartéis policiais visam humanizar por meio de padrões disciplinadores. E como, segundo Foucault (1987), é preciso um campo de saber para legitimar o poder, já que poder e saber estão diretamente implicados, o discurso humanizador policial (Polícia cidadã, Segurança humana, policiamento comunitário) mostra a face produtiva do poder por meio de estratégias discursivas que publicizam a transformação da atuação policial. No mundo das práticas não discursivas, enquanto os alunos Oficiais das PMs, durante o curso de formação, na maioria dos Estados brasileiros, passam três anos sendo socializados por doutrinas militares, geralmente frequentam entre uma semana ou quinze dias cursos de policiamento comunitário para depois afirmarem que são policiais mais humanizados, não sendo diferente com alunos soldados.

Descortina-se um processo no qual as formações pedagógicas nas PMs se impõem como se fosse possível forçar as pessoas a interiorizarem valores como respeito ou dignidade, ou até mesmo mensurar tais valores nas avaliações como numa prova de Direitos Humanos, na qual respeito ao próxi-

mo torna-se um conceito que deve ser formulado, ao invés de experienciado. A humanização de condutas deve ser construída nas relações cotidianas, nas experiências compartilhadas, na interiorização de sentimentos como empatia, solidariedade e respeito. A dificuldade nas casernas é a existência do currículo oculto, o qual é voltado para a internalização dos "ritos de militarização" (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001) como as semanas de adaptação, os acampamentos militares ainda adotados por algumas PMs, o cotidiano hierarquizado entre os alunos policiais, marcado por trotes, cobranças e humilhações (FRANÇA, 2012). Estas situações, de acordo com a crença nas casernas, devem ser compreendidas como necessárias para a perfeita obediência e o respeito entre superiores e subordinados.

Diante da construção simbólica dos ritos militares e da cultura interna alicerçada por meio dos uniformes, gestos e ostentação das posições hierárquicas estabelecidas em uma cadeia de comando, as polícias militares vivem em meio ao dilema de não compreenderem a difícil aproximação que se estabelece entre o sistema militar e prerrogativas e valores humanos (ELIAS, 1997) que possam construir um cidadão/profissional consciente de uma democracia. Outra estratégia utilizada pelas PMs é o ingresso de policiais com curso superior em seus quadros, por exemplo, o que, em teoria, melhora a imagem institucional. O problema é que essa estratégia tem sido utilizada pelas PMs como forma de barganhar melhorias salariais (COSTA; MATTOS; SANTOS, 2012). Na verdade, como as PMs permanecem presas aos modelos castrenses, o nível escolar dos novos alunos não significa humanização de comportamentos nem pode garantir uma atuação respeitosa com a sociedade. Que o digam os intelectuais nazistas que participaram do regime assassino de Hitler:

> Os intelectuais SS haviam recrutado um corpo elitista e agora se viam confrontados com uma hierarquia que administrava suas carreiras, os promovia e punia. Por esse viés, viram-se submetidos ao mesmo discurso normativo que os outros membros da SS. A este se somava um discurso essencialmente destinado aos intelectuais, o qual pode parecer paradoxal: nele, o nazismo expunha-se como ideologia profundamente hostil ao pensamento. Os intelectuais SS viram-se então avaliados ao mesmo tempo quanto às suas capacidades físicas e militares e quanto à sua excelência intelectual ou aos seus desempenhos universitários: essa avaliação impôs a norma do "intelectual de ação", norma implícita na medida em que nunca foi realmente expressa como tal, norma inconsciente em sua formulação positiva (INGRAO, 2015, p. 325-326).

A ideologia do "intelectual de ação" também vem acompanhando as PMs nos últimos anos. Isto significa dizer, em nome do discurso de uma instituição humanizada, que as PMs querem produzir ciência com caráter pragmático, com conhecimentos que possuam aplicabilidade. Este conjunto de

conhecimentos fica claro na produção acadêmica dos cursos de Pós-Graduação organizados pelas próprias PMs, como forma de ascensão funcional para seus membros. Nestes cursos, a "hostilidade ao pensamento" crítico, especialmente com temas que abordem a própria instituição, caminha juntamente à valorização do "campo conceitual policial" que se traduz na "divulgação de definições e metodologias consideradas eficazes e eficientes, as dificuldades para que sejam implementadas, exemplos de casos mal e bem sucedidos" (GOMES, 2010, p. 14). Se não há espaço para a crítica, a única dimensão que sobra é a visão do próprio nativo, ou melhor, daquilo que o PM considera uma "verdade" antecipadamente já conhecida, mas que precisa ser provada na prática. Aliás, o saber prático para os PMs sempre foi valorizado em detrimento do saber teórico (CARUSO et al., 2010), pois como eles dizem, "é a rua que ensina a fazer policia".

Outra perspectiva desta "humanização disciplinada" é o aumento de policiais militares que têm procurado o saber científico e ingressado em cursos de Graduação e Pós-Graduação nas Universidades para legitimar o *status quo* institucional. O perigo deste fenômeno reside na interpretação errônea por parte dos PMs de autores e obras que contribuíram para ampliar o conhecimento acerca de instituições como as PMs. Um exemplo disto pode ser encontrado em uma citação feita por um Tenente, pós-graduado em Direito Penal e Ciências Criminais em texto encontrado na internet, ao interpretar a obra foucaultiana e seu conceito de poder. Na citação encontramos: "Para Foucault [...] o Estado tem como principal característica o caráter disciplinador e normativo, com a finalidade de manter o convívio social harmônico, onde o indivíduo é capturado por uma rede de poder que o torna "útil e dócil". Neste sentido a força pública, mostra-se fundamental";[3] Percebe-se que o PM faz uma leitura totalmente equivocada das relações de poder a partir de Foucault, caracterizando a "docilização" dos indivíduos em sociedade como um elemento que promove a paz social com o auxílio benéfico das forças estatais.

Os fatos acima descritos demonstram o quanto a perspectiva do "sistema", se assim podemos nos expressar, está internalizada pelos PMs no campo acadêmico. Mas isto soa razoável, pois se o policial militar não pode ser senhor de si mesmo, já que abre mão de tal condição para sempre agir mediante ordens emanadas, sendo proibido de opinar ou apontar as falhas de sua instituição, mesmo que seja para melhorá-la, resta a vitória, neste sentido, de um poder que conforma a dominação (FOUCAULT, 1987). As consequências desses fatos é que, agir estritamente em cumprimento do dever é ensinar aos sujeitos a como se livrar de sua consciência a favor da obediência estrita, o que pode eliminar sua culpa diante da violência que possivelmente surge nas

3 Ver em: <http://www.idespbrasil.org/arquivos/Artigo_117.pdf>, p. 4.

ruas, desde que ele compreenda que torturar, espancar e violentar faz parte de buscar um bem maior que é a manutenção da ordem pública e da eliminação dos delinquentes (ARENDT, 1999; BELLI, 2004).

Em meio à proliferação discursiva da suposta humanização PM e seu fortalecimento de relações de poder produtivas (FOUCAULT, 1987), não podemos negar, mesmo que pareça paradoxal, os pequenos avanços alcançados quando se trata da consolidação de valores democráticos por parte das instituições policiais militares, pelo menos desde a aprovação do primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos em 1996, no governo FHC. Os Direitos Humanos passaram a ser utilizados na formação da PM como disciplina formativa através de novos conceitos pedagógicos que não mais se resumiam a disciplinas meramente policiais militares, de forma que "as corporações policiais passam a definir propostas para a formação de seu efetivo, abrindo espaço para a introdução dos conteúdos em direitos humanos no sentido de atender às novas diretrizes de formação de policiais civis e militares do Ministério da Justiça" (RIQUE et al., 2003, p. 34).

As diretrizes propostas estavam vinculadas à aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por meio do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Nesse Decreto, foi destacada a preocupação com o regime pedagógico dos policiais militares em todo o país. Esse processo foi direcionado como proposta governamental a curto prazo e as principais metas foram: – estimular o aperfeiçoamento dos critérios para seleção, admissão, capacitação, treinamento e reciclagem de policiais; – incluir nos cursos das academias de polícia matéria específica sobre direitos humanos; – implementar a formação de grupo de consultoria para educação em direitos humanos, conforme o Protocolo de Intenções firmado entre o Ministério da Justiça e a Anistia Internacional para ministrar cursos de direitos humanos para as polícias estaduais (BRASIL, 1996, p. 8).

Para fortalecer os prognósticos propostos no PNDH, foi aprovada em 2003 a Matriz Curricular Nacional (MCN)[4] para a formação em Segurança Pública, por intermédio do Ministério da Justiça e da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Essa Matriz teve a intenção de "ser um referencial teórico-metodológico para orientar as Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública – Polícia Militar, Polícia Civil – independentemente da instituição, nível ou modalidade de ensino que se espera atender." (BRASIL, 2003, p. 2). No ano de 2005, a MCN sofreu implementações e dois outros documentos foram acrescentados de acordo com os trabalhos desenvolvidos pela SENASP. O primeiro deles foram as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formati-

4 A versão mais recente (3ª versão) da Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública é do ano de 2014.

vas dos Profissionais da Área de Segurança Pública, que consiste em "um conjunto de orientações para o planejamento, acompanhamento e avaliação das Ações Formativas" (BRASIL, 2003, p. 2). O segundo foi a Malha Curricular, que se baseia como "um núcleo comum composto por disciplinas que congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e ação dos profissionais da área de Segurança Pública" (BRASIL, 2003, p. 2).

> No período de 2005 a 2007, a Senasp, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seis seminários regionais, denominados *Matriz Curricular em Movimento*, destinados à equipe técnica e aos docentes das academias e centros de formação. As reflexões realizadas tiveram como base os três documentos citados anteriormente. Esses seminários possibilitaram a apresentação dos fundamentos didático-metodológicos presentes na Matriz, a discussão sobre as disciplinas da Malha Curricular e a transversalidade dos Direitos Humanos, bem como reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o papel intencional do planejamento e execução das Ações Formativas (BRASIL, 2003, p.2).

Ainda foi estabelecida no PNDH a meta de se desenvolver no país o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela ONU no ano de 1994 para o período de 1994-2005. Essa proposta fomentou o projeto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que começou a ser articulado a partir de 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) por meio da Portaria nº 98/2003. No ano de 2004 o PNEDH foi debatido em diversos encontros em vários níveis (internacional, nacional, regional e estadual). Em 2005 o PNEDH foi difundido em diversos encontros estaduais e, em 2006, os trabalhos foram conclusos e condensados no Plano por escrito lançado no ano de 2007.

Na apresentação do PNEDH destaca-se o compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e uma construção histórica da sociedade civil organizada com o mesmo fim. Os Órgãos executores do PNEDH articulam-se com base nos três poderes da República, em particular o Executivo, organismos internacionais, instituições de nível superior e a sociedade civil organizada. Ainda engajaram-se no projeto a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ).

O ponto central a destacar sobre o PNEDH é que suas diretrizes foram traçadas em cinco campos de ações estratégicas específicas que são: a educação básica, a educação superior, a educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e no campo da educação e mídia. Sobre a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, um dos princípios educacionais seria a "relação de correspondência dos eixos éti-

co, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito." (BRASIL, 2007, p. 49). Esse princípio educacional traduz a busca por mudanças na estrutura da formação PM que se iniciaram quando a MCN tornou-se o documento principal para a composição dos novos currículos nos cursos policiais militares. O ensino baseado na doutrina de segurança nacional foi substituído e as mudanças curriculares traduzem esse processo.

Independente dos poucos avanços alcançados, a violência policial militar continua sendo uma realidade em nosso país, como demonstram vários autores e pesquisas (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015; KUCINSKI et al., 2015; ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017), o que reforça o fenômeno da "humanização disciplinada". Talvez o desafio maior seja desconstruir a cultura policial militar e fazer os policiais olharem, analisarem e refletirem sobre os seus próprios erros como forma de admitir e até mesmo dar uma resposta à sociedade. Neste sentido, a polícia militar deveria ter sido criada para proteger a sociedade em primeiro lugar e não para manter o Estado e as suas classes dominantes, apesar de que os fatos históricos demonstram o contrário, pelo menos no Brasil (HOLLOWAY, 1997).

No entanto, vivemos numa sociedade que, por falta de esclarecimento político e participação coletiva, as pessoas não exigem que tipo de policial elas desejam, de acordo com suas necessidades. Tal condição resvala diretamente na ausência de interesse de se cobrar dos gestores públicos e também dos administradores policiais militares uma publicização dos regimes pedagógicos formativos dos policiais militares, que até então sempre se preocuparam em desenvolver uma "pedagogia do sofrimento" (FRANÇA, 2014b; FRANÇA; GOMES, 2015) em nome de um ethos guerrreiro e belicista que cria obstáculos à importância do que consideramos valores humanitários. Na construção dos "ritos de militarização", vê-se ainda descortinar-se nas escolas de formação policial militar o enaltecimento da identidade guerreira antes que se interiorize princípios voltados à democracia (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001).

Não obstante, os princípios democráticos passam a ser vistos como condições inferiores que fazem de uma caserna policial local proibido para o que não seja voltado para o machismo, a virilidade, o brio, a força e a superação desmedida. Estaríamos diante, neste sentido, da "disciplina militar na sala de aula" e do currículo oculto mantido pela cultura dos ritos cotidianos das casernas PMs (CERQUEIRA, 2009) contradizendo paradoxalmente a tentativa de se valorizar um currículo que possibilite a transversalidade e presença dos Direitos Humanos e seus valores. Como mostra-nos Cerqueira (2009) ao apreender a fala de um Coronel por ele pesquisado quando este último estava investido de uma função pedagógica em uma Academia policial militar:

"Como tenente, cumpria as ordens, mas passava para os alunos tudo aquilo que recebi de bom, isto é, os valores institucionais, a disciplina militar e a ética da organização. Só fazia o que estava no regulamento. Não criei nada" (p. 144).

Em estudo realizado com alunos PMs em Santa Catarina, Santos Júnior; Cruz & Santos (2014) dimensionam que entre 32 entrevistados, acerca da palavra que melhor descreve o sentido do que possa ser humanização, a maioria de 32% deles respondeu "respeito". Certamente este dado está relacionado às condições hierárquicas e disciplinares impostas pela cultura militar, visto que nas respostas abertas um aluno destacou que o ambiente de formação policial militar era *"Muito mecanizado, as pessoas eram como máquinas"* (p. 27), o que nos lembra a figura do "policial Robocop". Outros alunos acrescentam: *"A natureza militar acaba dividindo as pessoas entre seus círculos hierárquicos, dificultando desta forma a humanização"* (p. 28); *"Na questão da humanização, acho que o militarismo impõe o medo"* (p. 28); *"Natureza totalmente hierárquica se baseia no medo"* (p. 28).

O que os autores percebem, na relação entre militarismo e medo, é que outros alunos, ao contrário dos respondentes destacados anteriormente, que defendem a pedagogia mecanicista militar, não amadureceram criticamente para entender a realidade da dominação que os rodeia e, "pode-se perceber que a hierarquia e disciplina orientadas exclusivamente para o controle do trabalho ocasionam a dessubjetivação dos futuros trabalhadores, levando-os a atuarem de maneira essencialmente reativa. Fomenta um comportamento de submissão e de dominação" (SANTOS JÚNIOR; CRUZ; SANTOS, 2014, p. 28).

Então, diante da conformidade dos alunos em internalizar um sistema que os adestra, condiciona e uniformiza, falar de uma humanização policial é ratificar relações de poder que se fortalecem exatamente pela positividade desse discurso, pois se passa a ocultar um processo de normalização que também disciplina o policial humanizado. No esteio de Foucault (1987, 2003), emergem relações de poder produtivas e que incitam ao controle dos corpos, assim como temos presenciado em relação aos policiais militares. Eles devem interiorizar novas regras de conduta humanitárias baseadas em regulamentos disciplinadores que foram antes apreendidos pelos mesmos. E se tais regras carregam consigo um ideal belicista, torna-se difícil abrirem-se caminhos para os policiais compreenderem os problemas sociais, mesmo que seja para reconhecer nos considerados "delinquentes" uma figura que foi, em muitas situações, construída pelas falhas permitidas pelo Estado e que deve ser também protegida profissionalmente pelos policiais.

Portanto, falar de humanização nas PMs é superar elementos culturais adestradores, especialmente a partir da formação, para que novos comportamentos sejam refletidos nas práticas de rua pelos PMs. Para tanto, a formação

pedagógica PM deve "constituir-se de instância crítica de provocação intelectual e ética, em campo contra-hegemônico de discurso único, da banalização perversa da violência, da competitividade destrutiva, do machismo e do *ethos* guerreiro" (BALESTRERI, 2008, p. 24).

As consequências positivas da formação de um policial em bases humanistas, que não internalize banalmente a violência com base na crença em um *ethos* guerreiro e que também não precise aprender a ser mais humano a partir de princípios adestradores, talvez se revelem na história relatada por Balestreri (2008) sobre um policial brasileiro que estagiava na polícia canadense. Na narrativa, o policial brasileiro acompanhava o policial canadense na viatura. Após perseguição a um veículo furtado com troca de tiros, o criminoso teve que correr quando ficou sem munição, de modo que foi pego pelo policial que saltou sobre ele e o algemou. A estranheza para o brasileiro foi quando o canadense perguntou se o criminoso estava bem. Diante da indignação do brasileiro o canadense respondeu que o criminoso já estava imobilizado, enquanto ele, como profissional, agiu com a força necessária porque era treinado para aquele tipo de ação. O desfecho ficou por conta das palavras do policial brasileiro que, asseverou que se tratava de um bandido, ao contrário do canadense que lhe respondeu: 'Mas eu não sou. Essa é a diferença'. Portanto, este é um exemplo par excellence quando falamos de humanização nas PMs brasileiras, processo este que demanda um duplo movimento: respeitar os próprios policiais interna corporis para que eles também entendam que devem respeitar os membros da sociedade independente de quem sejam. Eis o desafio ainda lançado!

Considerações finais

A análise aqui exposta procurou demonstrar que existe um descompasso quando se trata das instituições policiais militares e os princípios elencados pelos Direitos Humanos ou o que podemos considerar ser um processo de "humanização". É possível percebermos que o discurso humanizador propagado pelas instituições policiais militares trata-se, na verdade, de uma estratégia para legitimar relações de poder que ocultam o disciplinamento militarista. Se pela abordagem teórica foucaultiana um quartel de polícia militar carrega em sua cultura interna as referências de uma instituição disciplinar, vê-se que os alunos policiais devem ser "normalizados" não só como policiais disciplinados, mas também como policiais humanizados, de acordo com os propósitos institucionais.

Disciplina no sentido militar significa padronização de condutas e pensamentos, o que não abre caminho para o improviso, a liberdade e a diferença. Então, como humanizar pessoas que devem a todo o momento obedecer a

regras em cumprimento do dever? Como fazê-las entender que, se o respeito prescrito regulamentarmente é a tônica dominante, como melhor entender que imposições geram desrespeito e ao mesmo tempo oculta a compreensão de que o respeito espontâneo e o senso de sensibilização para com o outro deve acompanhar a atuação profissional dos PMs enquanto agentes do Estado?

Portanto, retomando o início deste texto e a metáfora do filme Robocop, talvez demore para as instituições policiais militares descobrirem que não se ensina a humanizar, e sim a vivenciar a humanidade que deve ser carregada dentro de cada um de nós. Para tanto, a espontaneidade deve ser fundamental para deixarmos a criação vencer o adestramento, visto que valores humanitários, como formas de expressão do pensamento legítimo, autônomo, devem surgir de experiências nas quais o humano deve prevalecer diante da "máquina".

Referências

ALBUQUERQUE, C. L.; MACHADO, E. P. Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. *Sociologias*, Porto Alegre, 3 (5): 214-237, jan./jun., 2001.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Você matou meu filho*: homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015.

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém:* um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Responsabilidade e julgamento.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BALESTRERI, R. B. Segurança pública e direitos humanos. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p.17-25, out. 2008.

BELLI, B. *Tolerância zero e democracia no Brasil*: visões da segurança pública na década de 90. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. *Poder Executivo*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904impressao.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Ministério da Justiça/SENASP. *Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública.* 2003. Disponível em: <http://ensino.senasp.mj.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO, 2007. 76 p.

CANETTI, E. *Massa e poder.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARUSO, H. et al. Da escola de formação à prática profissional: um estudo comparativo sobre a formação de praças e oficiais da PMERJ. *Segurança, justiça e cidadania:* pesquisas aplicadas em segurança pública, Brasília, n.04, ano II, p.101-118, 2010.

CASTRO, C. *O espírito militar:* um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CERQUEIRA, C. M. N. *Do patrulhamento ao policiamento comunitário.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

_____.*A disciplina militar na sala de aula.* São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2009.

CLAUSEWITZ, C. V. *Da guerra*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

COSTA, A. T. M.; MATTOS, M. J. S.; SANTOS, L. M. Os novos padrões de seleção na polícia militar do Distrito Federal. *Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, nº 11, p. 115-132, ago/dez 2012. Disponível em: <http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/6artigo11.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

DUARTE, A. Robocop: uma crítica ao empresariamento da segurança pública nas sociedades de controle. *O público e o privado*, n. 28, p. 211-222, jul/dez 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabioo/Downloads/2261-8303-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

DURKHEIM, E. *O suicídio:* estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIAS, N. *Os alemães:* a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário brasileiro de segurança pública.* Ano 11. São Paulo: FBSP, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir:* história das violências nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: Ed. Nau, 2003.

FRANÇA, F. G. *Disciplinamento e humanização:* a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância. 2012a. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UFPB, João Pessoa, 2012.

_____. *Sob a aparência da ordem:* Sociabilidade e relações de poder na implantação do policiamento solidário em João Pessoa-PB. 2014a. 226 f. Tese (Doutorado Sociologia) - UFPB, João Pessoa, 2014a.

_____. A pedagogia do sofrimento e a construção do ethos guerreiro: uma discussão sobre segurança pública e direitos humanos. *Encontro da ANDHEP,* VIII, 2014b, São Paulo-SP. Disponível em: <http://andhep.org.br/anais/arquivos/VIIIencontro/GT15.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Humanização disciplinada: um estudo sobre relações de poder na formação policial militar. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos,* Bauru, n. 4, p. 157-180, 2015.

FRANÇA, F. G.; GOMES, J. L. F. "Se não aguentar, corra!": Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 142-159, ago/set 2015.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOMES, M. M. *O lado negro do preto: o fardo da farda.* Narrativas de integrantes do BOPE-SC sobre mandato policial de grupos especiais de Polícia. 2010. 476 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GROS, F. *Estados de violência:* ensaio sobre o fim da guerra. Aparecida, SP: Editora Idéias & Letras, 2009.

HOLLOWAY, T. *Polícia no Rio de Janeiro:* repressão e resistência numa cidade do

século XIX. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

INGRAO, C. *Crer e descrer*: os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KUCINSKI, B. et al. *Bala perdida:* a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

LEIRNER, P. de C. *Meia-volta volver:* um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

MENDES, L. M. G.; PEDROSO, R. A. A. Entre ficção e realidade: Robocop e a crítica do colapso da sociedade neoliberal. *Cordis.* História, Cinema e Política, São Paulo, n. 16, p. 149-185, jan./jun. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Fabioo/Downloads/28095-74027-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.

RIQUE, C. et al. *As novas relações polícia e sociedade:* uma perspectiva emancipatória. Recife: Bagaço, 2003.

SANTOS JÚNIOR, A. A. dos; CRUZ, J. A.; SANTOS, A. A. H. dos. A humanização no processo de ensino policial militar. *Revista Ordem Pública e Defesa Social,* v. 7 , n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabioo/Downloads/80-155-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, A. J. da. *Praça Velho:* um estudo sobre o processo de socialização policial militar. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, T. C. da. Soldado é superior ao tempo: da ordem militar à experiência do corpo como locus de resistência. *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 119-143, out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0119.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 05 de abril de 2018.

Alimentação na escola: significados e possibilidades do comer e da comida para a promoção dos direitos humanos

- Alimentación en la escuela: significados y posibilidades del comer y de la comida para la promoción de los derechos humanos

- School feeding: understandings and opportunities from eating and food for the promotion of human rights

Rebecca Louise Greenwood[1]
Alexandre Brasil Fonseca[2]

Resumo: O direito humano à alimentação adequada é previsto na constituição brasileira, sendo o Programa Nacional de Alimentação Escolar uma das políticas públicas mais consistentes e antigas que representa a promoção deste direito entre escolares. Qual o significado que esta alimentação tem para aqueles que a comem todos os dias? Que outros alimentos estão presentes no cotidiano da escola? Por meio de estudo etnográfico, esta pesquisa visa refletir sobre os significados conferidos à alimentação consumida no espaço escolar por estudantes e professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Na pesquisa de campo pode-se perceber que o ato de comer e a

1 Mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - rebecca.greenwood1@gmail.com.

2 Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor associado no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - abrasil@ufrj.br.

comida – em suas diferentes modalidades existentes na escola – foram associados ao ser pobre, a questões de saúde e aparência, ao afeto, a popularidade e aceitação, e a posições hierárquicas na escola. A compreensão destes aspectos simbólicos pode auxiliar na mobilização destes significados para a promoção dos direitos humanos no espaço escolar a partir de reflexões e práticas que incluam contribuições da segurança alimentar e nutricional e da educação alimentar e nutricional.

Palavras-chave: Direito humano à alimentação. Alimentação escolar. Etnografia.

Resumen: El derecho humano a la alimentación adecuada es previsto en la constitución brasileña, siendo el Programa Nacional de Alimentación Escolar una de las políticas públicas más consistentes y antiguas que representa la promoción de este derecho entre escolares. ¿Cuál es el significado que esta alimentación tiene para aquellos que la comen todos los días? ¿Qué otros alimentos están presentes en el cotidiano de la escuela? Por medio de estudio etnográfico, esta investigación busca reflexionar sobre los significados conferidos a la alimentación consumida en el espacio escolar por estudiantes y profesores de una escuela municipal de Río de Janeiro. En la investigación de campo se puede percibir que el acto de comer y la comida - en sus diferentes modalidades existentes en la escuela - se asociaron al ser pobre, a cuestiones de salud y apariencia, al afecto, la popularidad y la aceptación, y a las posiciones jerárquicas en la escuela. La comprensión de estos aspectos simbólicos puede ayudar en la movilización de estos significados para la promoción de los derechos humanos en el espacio escolar a partir de reflexiones y prácticas que incluyan contribuciones de la Seguridad Alimentaria y Nutricional y de la Educación Alimentaria y Nutricional.

Palabras clave: Derecho humano a la alimentación. Alimentación escolar. Etnografia.

Abstract: The Brazilian constitution establishes the human right to adequate food. The Brazilian School Feeding Programme is one of the oldest and most consistent public policies that promotes this right amongst students. How is this food and the programme viewed by those who consume it daily? Which other foods are present in everyday life at school? This ethnographic study was conducted in a municipal-funded school in Rio de Janeiro with the intention of revealing the knowledge shared by students and teachers. Different situations involving food and eating were associated with being poor, issues of health and apprearance, affection, popularity and acceptance, and with hierarchical positions in school. Understanding these symbolic aspects is central

to promoting human rights in school through reflections and practices that contribute to food security and food and nutrition education.

Keywords: Human right to food. School feeding. Ethnography.

Introdução

A inclusão do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) na constituição brasileira é uma conquista recente da população por meio da mobilização de grupos da sociedade civil organizada, com a Emenda Constitucional nº 64 de 2010. No entanto, antes deste marco histórico, esse direito estava presente no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que visa oferecer uma alimentação adequada e saudável aos estudantes durante o período em que estão na escola.

Em 2017, estava previsto o atendimento de 41 milhões de estudantes em todo país pelo PNAE, incluindo creches, pré-escolas, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental e médio, e educação de jovens e adultos. O orçamento foi de R$ 4,15 bilhões a serem repassados pelo governo federal aos estados e municípios (BRASIL, 2018).

O PNAE é um dos programas governamentais mais antigos, com surgimento em 1955 e o propósito inicial de atender ao problema da desnutrição infantil (NOGUEIRA, 2005; SILVA, 1996). Em sua origem o programa teve um caráter assistencialista, direcionado ao estudante pobre para melhorar a capacidade de aprendizagem, redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar (PIPITONE, 1998).

A alimentação, como direito do estudante na escolar, foi incorporada aos princípios do PNAE com sua descentralização em 1994. Além do DHAA, os princípios incluem: universalidade, equidade, sustentabilidade e continuidade, respeito aos hábitos alimentares, descentralização e participação social (BRASIL, 2009). A reestruturação do programa neste período conferiu ao PNAE uma visão de democracia participativa e popular e a perspectiva dos direitos humanos (ALBUQUERQUE, 2009; BURITY et al., 2010).

A alimentação escolar tem sido estudada de diversas perspectivas como o acesso ao PNAE (BURLANDY; ANJOS, 2007), a aceitação da refeição pelos escolares (DANELON; DANELON; SILVA, 2006), o valor nutricional da alimentação oferecida (DOMENE; PEREIRA; ARRIVILLAGA, 2008), a higiene na manipulação dos alimentos (CAMPOS et al., 2009; SANTANA et al., 2009), a avaliação da política pública (PIPITONE et al., 2003), e a promoção da saúde (COSTA; RIBEIRO. V; RIBEIRO, E., 2001). Em sua maioria estas pesquisas têm um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do PNAE numa percepção macrossocial, utilizando-se principalmente de métodos quantitativos.

Bezerra (2009), por outro lado, se propõe a identificar as representações e práticas associadas à alimentação escolar, com o intuito de discutir os seus significados. Assim, optou pelo estudo do cotidiano de uma escola pública, por acreditar que este olhar é fundamental na busca da compreensão das ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam este espaço. O autor identificou representações sociais diferenciadas entre gestores, merendeiras, professores e escolares.

Os significados do ato alimentar perpassam um ritual que envolve o quê, quando, onde, com quem, e como se come, não se restringindo à comida servida pelo PNAE. Neste contexto a alimentação excede a necessidade do corpo pelo nutriente, constituindo maneiras de viver, ato social e cultural permeado por símbolos que estabelece relações entre os seres humanos e destes com a natureza da qual desfrutam (MACIEL, 2005). A escolha dos alimentos e a forma como são preparados e consumidos são elementos que demarcam identidades culturais dos grupos sociais, cada um define o que é adequado comer em cada refeição, assim como quantas e quais refeições serão distribuídas ao longo do dia. O comer juntos também implica em uma escolha, na qual partilhar da comida envolve divisões por sexo, família, idade, status, etc. O conjunto destes aspectos forma um sistema alimentar carregado pelos valores simbólicos da alimentação, as crenças do grupo e suas práticas culturais (MACIEL, 2001).

O desvelar dos significados da alimentação na escola torna-se essencial principalmente quando se trata das reflexões em torno das propostas de inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, pontuada pelas diretrizes do PNAE (RANGEL et al., 2013) e numa perspectiva de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (VALENTIM, 2014).

Assim, na compreensão de que os valores, sentidos e significados socioculturais da alimentação, que perpassam as interações dos grupos sociais, podem ser observados no cotidiano, e que a combinação das abordagens macro e microssocial possibilita uma apreensão mais completa da realidade investigada (BRANDÃO, 2001), busca-se por meio de uma pesquisa etnográfica contribuir para os estudos em torno da alimentação realizada no espaço escolar.

O propósito deste trabalho é, portanto, refletir sobre os significados conferidos à alimentação consumida no espaço escolar por estudantes e professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, considerando que a compreensão destes aspectos simbólicos pode auxiliar na mobilização destes significados para a promoção dos direitos humanos no espaço escolar, a partir do comer e da comida e a partir de uma perspectiva da SAN e de práticas de educação alimentar e nutricional.

Alimentação: um direito no espaço escolar

O termo DHAA foi utilizado pela primeira vez no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) em 1966. Foi definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) da seguinte maneira:

> O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva (ONU, 2002, apud BURITY *et al.*, 2010).

De acordo com os tratados internacionais existem duas dimensões indivisíveis deste direito: o direito de estar livre da fome e da má nutrição e o direito à alimentação adequada (BURITY *et al.*, 2010). O conceito de DHAA envolve: (1) a disponibilidade de alimentos que pode ser direta (terras produtivas ou outros recursos naturais) ou indireta (compra de alimentos ou ações de provimento); (2) a adequação dos alimentos, ou seja, alimentos ausentes de toxinas (poluentes agrícolas ou industriais, resíduos de drogas veterinárias), com sabor, variedade e cor, que haja acesso financeiro e físico, além da aceitabilidade cultural; (3) o acesso ao alimento que engloba o acesso econômico e o acesso físico; (4) a estabilidade no fornecimento: alimentos adequados disponíveis e acessíveis durante todo o ano.

Assim, mesmo antes da Emenda Constitucional nº 64 o Governo brasileiro tinha uma responsabilidade pelo direito à alimentação, pois ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o PIDESC entre outros instrumentos internacionais. Ainda mais, a nível nacional o direito à alimentação está presente em diversas leis, políticas e programas públicos efetivos, que além do PNAE, incluem a lei que reinstituiu o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (BURITY et al., 2010). A importância da consolidação da alimentação, como direito no ordenamento jurídico brasileiro, concretiza-se à medida que surgem novas possibilidades de estabelecer políticas públicas e de integrar e articular ações governamentais que lidem com as complexas questões associadas à fome e desnutrição no país.

A compreensão do DHAA perpassa o conceito de SAN e sua construção histórica, pois por meio de políticas públicas propostas pela sociedade civil organizada, de responsabilidade do Estado e da sociedade como um todo, este direito pode ser garantido a todos os cidadãos. No Brasil este conceito vem sendo debatido há mais de 20 anos, principalmente pelo CONSEA. Um dos marcos deste processo foi a elaboração da LOSAN, sancionada em 2006, onde SAN é definida da seguinte forma:

> A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

Por meio deste conceito é possível visualizar a amplitude do direito à alimentação e a indivisibilidade dos direitos humanos. Afinal, sem alimento não há direito à vida, não há cidadania, não há direito à humanidade, isto é, o direito de acesso à riqueza material, cultural, científica e espiritual produzida pelo gênero humano. O alimento em quantidade suficiente é necessário para manter a vida, no entanto, o direito não se resume a isto. O ser humano relaciona o ato de se alimentar à tradição, vida familiar, amizade e celebrações coletivas. Além do aspecto fisiológico, estão implicadas as questões sociais, culturais, espirituais e religiosos, que fortalecem a saúde física e mental, assim como a sua autoestima (VALENTE, 2002).

A LOSAN também colocou em evidência a obrigação do Estado brasileiro com o DHAA e sua relação com a SAN:

> A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana, indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder político adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (BRASIL, 2006).

O PNAE é uma estratégia relacionada à SAN que procura garantir o DHAA ao prover alimentos a um grupo populacional específico. Segundo Dallari (2004), o direito à educação é essencial, para a garantia dos outros direitos humanos, pois abre oportunidades para a promoção da dignidade humana. A presença do DHAA na escola pública brasileira torna ainda mais significativa esta possibilidade, pois é um direito inerente à própria sobrevivência do ser humano.

A educação possibilita o desenvolvimento intelectual, obtenção e ampliação de conhecimentos, ensinamentos sobre convivência e interação social. Neste contexto, o professor exerce papel fundamental para a formação da consciência dos direitos humanos, seus princípios e valores, promovendo a construção de uma sociedade mais justa. Preparar para a cidadania implica em trazer a consciência da dignidade humana, a necessidade da convivência e respeito às diferenças, independente das condições sociais ou atributos pessoais.

A SAN permeia as diretrizes do PNAE que incluem: o estímulo ao exercício do controle social, respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola, apoio ao desenvolvimento sustentável, oferta de alimentação de boa qualidade a todos os escolares, inclusão da educação alimentar e nu-

tricional no processo de ensino aprendizagem, direito à Alimentação Escolar e responsabilidade de todos os níveis de governo (BRASIL, 2009).

Assim, conforme afirmação de Valente (2003), para a garantia do DHAA é necessário muito mais que a oferta de alimentos saudáveis. Envolve, também, o respeito aos hábitos alimentares e a possibilidade de todos terem a capacidade de alimentar e nutrir a si próprio e a família, com dignidade, a partir do seu trabalho no campo ou na cidade. Neste aspecto destaca-se o apoio à agricultura local e ao desenvolvimento sustentável, reforçado no PNAE por meio da resolução nº 38 de 16 de julho de 2009, na qual o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispõe que o mínimo de 30% dos recursos financeiros repassados deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas organizações, dando prioridade aos alimentos orgânicos e agroecológicos.

Neste contexto, a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem na escola torna-se essencial, pois a ingestão excessiva ou inadequada de alimentos por falta do acesso a informações ou a alimentos de qualidade constitui violação do direito a alimentação, e pode resultar no surgimento de problemas nutricionais e da saúde (VALENTE, 2003). A forma como esta inclusão ocorre é relevante a medida que se conforma com a visão de participação social, evitando-se a educação prescritiva e normativa na tentativa da mudança de hábitos que, muitas vezes, é utilizada no campo da nutrição (CECCIM, 1995).

Costa, Ribeiro e Ribeiro (2001) pontuam que o espaço da Alimentação Escolar se torna propício à produção de conhecimentos e aprendizagem, pela promoção do diálogo com a comunidade escolar possibilitando o questionamento de temas relacionados aos hábitos e práticas alimentares diários. Este ambiente é construído nos processos de interação e compartilhar de estratégias entre professores, merendeiras, nutricionistas e os outros atores sociais da escola.

O olhar etnográfico do cotidiano da escola

O estudo do cotidiano parte do entendimento que cada sociedade possui conhecimentos que são expressos por meio de símbolos originados nos pensamentos de cada pessoa e identificados nas interações sociais. Assim, busca-se compreender os significados destes símbolos que são utilizados nas rotas repetitivas e regulares do dia- a-dia. Os símbolos podem ser verbais, atitudes e aparência física e a fim de tentar compreendê-los se faz necessário imergir na realidade estudada e observar as interações sociais que ocorrem naquele tempo e espaço (PAIS, 2003).

A proposta de estudar o cotidiano de um grupo social veio acompanhada

pela escolha do método etnográfico, pois por meio dele é possível descrever as crenças, costumes, comportamentos interpessoais e produções materiais deste grupo, na busca do significado de sua cultura (ANGROSINO, 2009). São diversas as orientações teóricas da pesquisa etnográfica, dentre as quais se optou pelo Interacionismo Simbólico que é norteado pela visão das pessoas como agentes ativos do cotidiano, que interagem entre si e assim constroem a realidade.

Assim, foi utilizada a observação participante, um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa do cenário da pesquisa (ANGROSINO, 2009). O participante-como-observador possui uma identidade e se envolve com as pessoas no ambiente do estudo, estabelecendo relações e participando de atividades cotidianas, mas ao mesmo tempo é reconhecido como pesquisador. Durante o período de observação foram realizadas entrevistas não- estruturadas, ou seja, momentos de conversas informais com professores, estudantes emerendeiras, quando foi percebida a oportunidade e necessidade de aprofundar algum tema. Esta forma de entrevista é utilizada na observação participante, pois possibilita a busca pela compreensão da complexidade do comportamento da sociedade sem impor limites ao questionamento em campo (FONTANA; FREY, 2000).

A realidade estudada foi aquela de uma escola municipal em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro. De abril a setembro de 2010 foram realizadas visitas à escola três ou quatro vezes por semana. Após cada visita à escola as observações foram registradas em um diário de campo onde foram incluídos: a descrição dos espaços, as interações entre os atores, as conversas e acontecimentos relacionados ao tema estudado. Todos os nomes de pessoas da escola presentes neste artigo são fictícios.

Os relatos registrados no diário de campo foram analisados de acordo com a estrutura proposta por Fonseca (1999), composta de quatro etapas: 1) o estranhamento, processo que se dá na entrada em campo, no surgimento dos enigmas; 2) a esquematização, sistematização das observações (falas, expressões, ambientes) em esquemas que auxiliam na análise das informações; 3) a desconstrução dos pré-conceitos em relação ao tema, e no distanciamento buscar olhar pelos olhos dos participantes; e 4) a comparação, na qual as observações são relacionadas com a literatura para o desenvolvimento das análises.

A fim de compreender as interações sociais em torno da alimentação, uma construção importante durante o processo de análise foram as "equipes de representação". Erving Goffman (1995) destaca a importância da fachada pessoal, ou seja, um coletivo de sinais que são identificados de um modo mais íntimo com cada personagem. Alguns destes veículos de transmissão de sinais são permanentes, como os aspectos físicos, outros são mutáveis, como as expressões faciais. Muitas vezes, a fachada pessoal de um personagem é

compartilhada por um grupo social que aceita ou até mesmo acentua suas características. A este grupo o autor denomina "equipes de representação".

No contexto da escola, os professores são facilmente identificados como uma equipe de representação pela diferença de idade em relação aos estudantes, forma como se vestem, os espaços que ocupam, assim como, pela sua influência sobre seu público. Dentre os estudantes foi possível descrever várias equipes de representação e estes auxiliaram na compreensão dos significados da alimentação escolar.

Um olhar pela portinhola: entrando na escola

Ao se aproximar da escola os sons se tornam evidentes: risos, gritos, correria, por trás de um grande muro. Um portão de ferro separa os dois mundos, e pela portinhola é possível ver aquilo que espera o visitante. Nessa mesma portinhola, numa manhã quente do Rio de Janeiro foi que apareceu o rosto de um menino à frente. A pergunta foi inevitável: "como eu entro?".

A escola municipal estudada foi selecionada devido ao envolvimento da diretora e muitos dos professores em uma organização não-governamental (ONG) de educadores em direitos humanos. A ONG tem promovido debates sobre a realidade latino- americana atual em uma perspectiva multidisciplinar, multiétnica e multicultural. Seu objetivo, conforme o sítio desta na Internet, é:

> Promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, e estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.[3]

A escola localiza-se em Rocha Miranda, conhecido como o bairro das pedras preciosas no tempo do garimpo no Rio das Pedras que cruza a região, herdou seu nome da família que promoveu seu loteamento no século XX. As pedras se foram, mas os nomes como Topázios, Diamantes, Ônix, Ametistas e Rubis ficaram registrados em suas ruas. Atualmente o bairro é completamente urbanizado, uma área principalmente residencial com população, segundo dados oficiais do período da pesquisa (2010), de 44.188 habitantes. Encontra-se na 52ª colocação entre os 162 bairros cariocas em relação ao número de pais de escolares sem instrução. De acordo com a análise do rendimento mensal médio do responsável pelo domicílio, Rocha Miranda fica no grupo daqueles com 5 a 9 salários mínimos (2000), não diferente da maioria dos bair-

3 Informações retiradas da página da ONG na internet, que não será citada a fim de manter o anonimato desta.

ros da região norte do município (BRASIL, 2010).

Na primeira visita à escola foi apresentada a proposta da pesquisa à diretora e combinados os detalhes práticos da presença da pesquisadora na escola. Depois da apresentação, a diretora sugeriu uma turma do 9º ano que poderia ser acompanhada. A turma "não é a melhor da escola", mas é uma turma "com muita diversidade, tem alunos da comunidade que são mais pobres e que vivem em situação de risco, aqueles que são pobres, mas vivem em casas melhores e os que vivem aqui embaixo, ao redor da escola", explicou a diretora.

Durante a conversa foi definida uma forma de inserção nas atividades da escola, um papel que poderia ser desenvolvido a fim de possibilitar a observação participante. Em se tratando de saúde e alimentação, a diretora explicou entusiasmada sobre os projetos que o professor de artes desenvolvia em parceria com o hospital vizinho da escola. Assim, foi acordado o acompanhamento deste professor em suas atividades.

Durante a semana inicial da pesquisa em campo, a escola foi frequentada diariamente com a intenção de se observar as diferenças na rotina de cada dia. Depois foi dada preferência aos dias em que o professor de artes lecionava. Nos primeiros três meses a turma do 9º ano foi acompanhada durante todas as aulas de manhã e no recreio, visando de estabelecer aproximação com os estudantes, conhecer seus grupos sociais e investigar os conhecimentos compartilhados sobre a alimentação na escola. Nos outros dois meses, percebeu-se a necessidade de examinar os outros espaços onde a alimentação se fazia presente.

No estudo etnográfico, a entrada em campo é um momento de grande importância, considerando que um dos objetivos centrais é estabelecer a situação de membro e um ponto de vista de dentro. Em especial na escola o pesquisador é percebido como o outro e muitas vezes não é bem aceito. Assim, torna-se preciso o conhecimento das linguagens e dos gestos deste espaço, e o estabelecimento de uma posição social bem delimitada (TURA, 2003).

O momento da apresentação no início da pesquisa foi muito importante, pois os atores sociais da escola buscariam informações de imediato em relação à nova presença e as expectativas envolvidas. Neste contexto, as informações recebidas não são apenas aquelas transmitidas intencionalmente, como os símbolos verbais, no entanto, são também informações emitidas por meio da aparência e ações que são interpretadas por aqueles que as observam criando a primeira impressão (GOFFMAN, 1995). Como a intenção inicial era a aproximação dos estudantes as roupas escolhidas pela pesquisadora se assemelhavam àquelas usadas por eles: calça jeans, camiseta branca ou azul e tênis.

O primeiro contato com a turma aconteceu durante a aula da professora de matemática. A pesquisadora foi apresentada à turma por ela, dizendo apenas seu nome e que iria acompanhá-los durante todas as aulas. Muitos es-

tudantes viraram a cabeça para olhar rapidamente, curiosos. A falta inicial de informação levou alguns estudantes a fazerem perguntas sobre a pesquisa, assim, criando oportunidades para conversas.

As primeiras impressões formadas por estes estudantes e outros estavam presentes em seus questionamentos. "Você é aluna nova?" geralmente era a primeira questão, de certa forma parte do grupo dos estudantes. No entanto, ao falar as primeiras palavras logo perguntavam "de onde você é?". A aparência e o sotaque paulista criavam ao mesmo tempo um distanciamento, ao perceberem as diferenças, e uma curiosidade que os motivava a continuar a conversa. A reação de uma estudante foi contar que tem um amigo em São Paulo e que "ele é branco como eu e você" enquanto passava a mão em seu braço estendido.

Impressões sobre a alimentação escolar

O cheiro de feijão temperado com louro acompanhava o canto da panela de pressão, eram sete horas da manhã na pequena cozinha da escola. Duas merendeiras[4] vestidas com suas calças e camisetas brancas, com o emblema da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), galochas também brancas e as toucas de cozinheira envolvendo os cabelos, preparavam o cardápio do dia.

No recreio do primeiro dia de observação foi surpreendente perceber que o único alimento entre os escolares no pátio era um suco de caixinha e que pouquíssimos comiam da alimentação escolar. Não havia fila para entrar no refeitório, que é delimitada por uma porteira na altura da cintura. Todos os dias uma das merendeiras abria e fechava a porteira controlando o fluxo de escolares no balcão térmico. As merendeiras serviam a comida no prato de cada estudante. A primeira segurava o prato de vidro e o garfo com uma das mãos, e com a outra colocava uma concha de feijão e depois uma escumadeira de arroz, sem perguntar a quantidade. A próxima merendeira colocava "a mistura", por exemplo, frango ao molho, e quando há uma preparação com legumes ou verduras ela perguntava se o estudante queria, a maioria recusava. A fruta do dia ficava em uma longa bacia branca de plástico, da qual o próprio estudante se servia. Com o prato de comida nas mãos, o estudante se sentava com seu grupo em uma das mesas. Dificilmente se viam estudantes sentados sozinhos no refeitório.

Neste dia, um grupo de meninas do 9º ano ocupava uma das mesas do refeitório. Cátia, Catarina, Carla, e Beatriz são algumas das meninas mais populares da escola e compõem uma equipe de representação. Elas sentam-se jun-

4 Os escolares se referem aos manipuladores de alimentos da escola como "merendeiras" ou "tias", portanto, optou-se por utilizar o termo merendeiras, mesmo que a alimentação escolar não consista mais de uma merenda, mas de uma refeição. Apesar de haver na escola um homem nesta função, utilizou-se a palavra no feminino em consideração à maioria que são mulheres.

tas durante as aulas e no recreio formam o círculo mais visitado pelos meninos no pátio. São adolescentes magras que usam camisetas e calça jeans apertadas, maquiagem, brincos grandes e pulseras coloridas. A protagonista da equipe é Catarina, ela influência as outras meninas com suas falas e atitudes.

O cardápio daquele dia era arroz com cenoura ralada, feijão, e banana. O grupo das meninas disse que quando é servido peixe poucos estudantes vão ao refeitório, mas "você tinha que ver no estrogonofe". Catarina falou que Pablo come três pratos e mostrou como ele come, ergueu o prato até o queixo e começou a colocar garfada após garfada de arroz na boca rapidamente, as outras meninas riram. Pablo é o representante da turma, alto e popular entre os colegas, ele tem um moicano redondo com mechas loiras enfeitando seu cabelo escuro. Catarina olhou para uma menina mais nova que estava sentada na mesa ao lado e disse "ela está comendo desde que chegamos, não deve ter comida em casa". Beatriz virou os olhos como sinal de indignação e discordou de sua afirmação: "não tem nada a ver". Catarina respondeu: "Mas é o terceiro prato dela!". Na opinião dela, os três pratos de Pablo foram justificados devido à preferência pelo estrogonofe e provavelmente por ser menino, que de acordo com o senso comum comem maiores quantidades de alimento. Por outro lado, ao observar uma menina desconhecida e mais nova comendo três pratos de arroz com peixe ao molho, Catarina atribuiu a esta situação o significado da fome.

Há muitos anos que a proposta de atender ao problema da desnutrição infantil não compõe mais os propósitos do PNAE. No entanto, como observado por Bezerra (2009), na compreensão da comunidade esta visão ainda persiste. De acordo com os professores, administradores e merendeiras que entrevistou a merenda é a única refeição dos alunos no dia e por isso vão à escola. Além disso, a alimentação escolar ajuda a recuperar a deficiência alimentar do estudante, determina sua frequência e contribui para uma melhor aprendizagem. Segundo o autor, os estudantes associam a merenda ao horário do recreio, momento que gostam, mas depende do alimento que é servido.

Em outro dia, o mesmo grupo de meninas estava decidido a almoçar no refeitório, porém ao ver que o cardápio consistia de canja de galinha, uma delas exclamou "é sopa, não quero!". Elas sentaram-se na escadaria ao lado do pátio e ficaram conversando. Depois de alguns minutos, levantaram-se e foram ao refeitório. Ao retornarem, Catarina falou que pediu para a merendeira colocar logo a comida no prato dela, "que nojo!" ela exclamou enrugando o nariz. Na mesma conversa ela afirmou que o sabor da canja de galinha "até que estava bom". No dia em que foi servido ovo mexido, Catarina reclamou dizendo "o meu fica mais amarelinho, esse é muito claro".

Diversos autores, como Danelon e colaboradores 2008, realizaram pesquisas sobre as preferências alimentares dos escolares, confirmando que

a presença de alimentos preferidos por eles está positivamente relacionada à sua frequência no refeitório. No início do ano letivo em que foi realizado o presente estudo as refeições do PNAE não estavam sendo servidas devido à falta de merendeiras para prepará-las. A diretora explicou que se oferecia um lanche, geralmente biscoitos e iogurte. De acordo com Catarina, esta refeição emergencial atraía uma fila muito maior de estudantes em comparação com os dias em que é servida a refeição completa.

A preferência dos estudantes pelo lanche pode estar associada ao horário em que este alimento é servido. Enquanto os estudantes podiam comer biscoito, pão, iogurte ou leite às 9h50min da manhã, muitos formavam a fila para o refeitório. Por outro lado, ao ser oferecido arroz, feijão e carne no mesmo horário, muitos escolares preferem não comer. A percepção que os atores sociais da escola, em especial os estudantes, têm da alimentação está associada ao local, horário e forma como é servida. Essa observação também foi feita por Abreu (1995) em sua pesquisa com estudantes de uma escola municipal e outra estadual, em Porto Alegre. Segundo a autora, servir a refeição em horário e local inadequados, para ser comida de colher e sem a presença de frutas e hortaliças no cardápio, recomendadas pelos próprios professores em sala de aula, é símbolo da representação destes escolares como famintos e menos cidadãos que aqueles que podem escolher sua comida e se alimentar de acordo com os costumes de sua cultura.

As equipes de representação no espaço alimentar

O refeitório é o principal espaço da alimentação dos escolares, utilizado quase que exclusivamente para este propósito. No recreio dos estudantes mais velhos, tanto o refeitório quanto a cozinha são compreendidos como espaços das merendeiras, onde elas controlam a entrada dos estudantes, servem as refeições e regulam o comportamento. Apesar da ausência dos professores, as merendeiras não os substituem, pois não desempenham o mesmo papel. Na sala de aula os professores têm influência direta sobre as interações entre os estudantes, estipulando os tempos de conversa, de silêncio, de exercícios de leitura e escrita, de saída do espaço. No refeitório, por outro lado, os estudantes interagem mais uns com os outros e não tem seu tempo tão determinado.

Neste espaço a presença das equipes dos estudantes é mais evidente que na sala de aula. Algumas falas e comportamentos deles revelaram que comer no refeitório é uma atividade a ser feita em grupo. Após algumas semanas de observação na escola, antes de tocar o sinal para o início das aulas, Catarina estava comentando sobre o cheiro de feijão que vinha da cozinha. Ela disse que não tomava café da manhã porque se sentia enjoada, mas logo

na segunda aula estava "morrendo de fome". No ano anterior, ela não comia no refeitório porque tinha vergonha e nojo da refeição. Agora, ela disse que gosta da comida e que as outras meninas de sua turma a convidam para almoçar, portanto não tem mais vergonha.

Segundo Catarina, muitos estudantes não almoçam no refeitório porque "eles têm vergonha ou não sentem fome". Ela afirmou que não sabe o motivo pelo qual ela sentia vergonha de comer na escola. Ao mesmo tempo explicou que "essas tias [as merendeiras] são legais, elas brincam com a gente e perguntam se a comida está boa" e esta seria uma das razões pelas quais não sente mais vergonha. A diretora da escola fez uma afirmação semelhante: "tem alguns alunos que têm vergonha de comer, engraçado!", ela jogou os braços para cima em sinal de indignação. De acordo com ela, depois da vinda das novas merendeiras, o número de escolares que frequenta o refeitório aumentou. Além disso, muitos na escola elogiam a comida preparada por elas e com isso "um ou outro aluno envergonhado se enfia na fila de fininho".

Além do tipo de alimento e o horário em que é servido, em sua fala, Catarina justificou o reduzido número de estudantes com a vergonha de comer, ou de comer sozinho, na escola. Isis e Emília reafirmaram essa associação quando em dois dias diferentes deixaram de comer no horário do recreio porque outras meninas de sua turma não as convidaram para o almoço. De acordo com os relatos e atitudes de Catarina, Isis e Emília, comer no refeitório é uma atividade a ser feita em grupo, pois o apoio da equipe de representação as deixa menos inibidas.

O refeitório parece não ser um espaço apropriado pelos estudantes, como acontece na sala de aula, onde eles entram, sentam e permanecem sem necessitar da presença de sua equipe. No tempo do recreio as equipes de representação são demarcadas pelos espaços que ocupam. Assim, se alguns membros, especialmente o protagonista, escolhem não comer no refeitório os outros os acompanham. No caso das meninas mais populares, todas comiam a alimentação escolar e sua equipe ocupava uma das mesas, à qual raramente outro estudante se unia. Uma esperava até que a outra terminasse sua refeição e saiam juntas para formar um círculo no pátio. Dos quatro meninos mais populares da turma do 9º ano, apenas Pablo e Murilo comiam no refeitório, sentavam-se lado a lado, mas muitas vezes compartilhavam a mesa com outros meninos e apesar de entrarem juntos, nem sempre saiam ao mesmo tempo.

No recreio das turmas dos estudantes mais novos (1º ao 5º ano), por outro lado, observou-se uma atitude diferente. O pequeno portão ou porteira na entrada do refeitório ficava aberto e ninguém controlava a entrada dos escolares. As professoras saíam do prédio principal da escola seguidas por seus escolares, mais da metade carregava consigo algum alimento: salgadinho tipo

Chips, biscoitos recheados, salgados (coxinha ou rissole), iogurte, bolos industrializados e bebidas, como guaraná natural, refrigerantes em garrafas de 100ml ou sucos industrializados. Alguns estudantes caminhavam atrás de suas professoras até o refeitório e outros ficavam no pátio principal. No caso das turmas da educação infantil, se algum estudante saísse da fila, ou andasse à frente da professora, ela parava e esperava até que retornassem aos seus lugares.

Chegando ao refeitório, muitas vezes, as professoras anunciavam qual era o cardápio do dia. Muitos escolares ficavam na fila para receber a refeição, mas alguns logo que entravam no refeitório encontravam um lugar à mesa para sentar e comer os alimentos que trouxeram de fora da escola. Algumas meninas estendiam pequenas toalhas em cima da mesa e depois posicionavam seus alimentos. Biscoitos, salgadinhos Chips e iogurtes frequentemente eram divididos entre os escolares. O dono do alimento oferecia aos colegas que estavam sentados ao seu lado, e raramente um ou outro pedia algum alimento. Assim como no recreio dos estudantes mais velhos, a refeição servida pela escola não era compartilhada pelos estudantes mais novos. Cada um tinha o seu prato, e quando o estudante não comia todos os alimentos, esses eram dispensados.

A diferença entre o compartilhar dos lanches e da refeição pode ser associada ao uso de utensílios, pois ao oferecer os biscoitos ou os salgadinhos o outro estudante usa as mãos para pegá-los, enquanto que no prato os alimentos teriam que ser apanhados com o garfo do próprio estudante ou outro. Isso também está relacionado à disponibilidade da alimentação escolar para todos os estudantes, extinguindo a necessidade de partilhar o alimento, pois cada um tem acesso à quantidade que quiser. O alimento que é oferecido aos escolares, não é dado por eles a outros. Contudo, o alimento que lhes pertence, ou seja, os lanches que trazem de casa, pode ser dado. A fruta oferecida na alimentação escolar, por outro lado, tem limite em sua quantidade, cada estudante tem direito a um pedaço. Muitas vezes os escolares pegavam seu pedaço de fruta no balcão e, ao chegar à mesa, entregavam para um colega.

As principais diferenças entre os recreios dos estudantes mais novos e dos mais velhos são a presença de professores no refeitório e no pátio, os alimentos que são trazidos de fora da escola e o número de estudantes que comem a alimentação escolar. A presença maior de crianças mais novas no refeitório da escola também foi observada por Sturion e colaboradores (2005), assim como de estudantes com algum comprometimento nutricional e com menor renda familiar. As autoras não fazem menção à presença de professores durante a refeição. No entanto, na situação observada o encorajamento das professoras para que as crianças ocupassem o espaço do refeitório parece ter sido significativo.

Os professores das turmas de 6º a 9º ano permaneciam na sala dos professores durante o recreio. Em um dos dias de observação nesta sala, a pro-

fessora de educação física entrou com três sacos de papel pardo de padaria, entregou dois para os professores que estavam na sala, retirou uma coxinha de frango da outra, e começou a comer. Ao entrar, a professora de ciências exclamou "coxinha de novo!", mas aceitou uma mordida e disse "vocês estão me levando para o mau caminho". Outro professor sentou em frente ao computador com um copo de iogurte na mão. A maioria destes professores almoçava no refeitório após o término do turno de aulas, ou seja, às 11h50min.

Todos os dias na segunda aula, a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e um ou outro professor tomavam seu cafezinho na sala dos professores. Durante cerca de vinte minutos eles sentavam à mesa com uma caneca de café quente, há pouco tempo preparado na cafeteira, pão salgado ou doce com margarina, e, às vezes geleia.

As diferenças no horário do almoço, no cafezinho da direção e no tipo de alimento no momento do recreio reforçam a distinção entre as posições sociais de diretores, professores, funcionários e estudantes. A direção e um ou outro professor prestigiado, desfrutando da sala vazia, em um horário em que todos estão em aula, sentam à mesa para comer e conversar. Aos professores é permitido sair da escola para comprar o alimento, que preferem comer no intervalo entre o café da manhã e o almoço, no entanto, comem em pé ao redor de uma pequena mesa. Tanto os diretores quanto professores almoçam no refeitório em um horário mais adequado. Os escolares não têm escolha de horário ou alimento; comem o que lhes é oferecido, quando lhes é oferecido, além de terem que aguardar em fila.

Tanto a participação de professores quanto merendeiras nos tempos e espaços da alimentação escolar deve ser elemento de discussão quando se trata das propostas educativas em torno do tema na escola. A importância desta participação foi destacada por Nukaga (2008), em sua pesquisa etnográfica das interações sociais durante as refeições em dois colégios americanos, na qual observou que a comida representa um importante instrumento na construção de relações entre escolares de diferentes etnias e gêneros, por meio das trocas de alimentos realizadas de três formas: presentear, compartilhar e trocar. De acordo com a autora, a alimentação na escola é uma rica oportunidade para os professores aprofundarem sua compreensão dos estudantes, além de exercerem papel essencial na mediação das interações entre eles, como momento de ensino-aprendizagem. O papel das merendeiras neste processo é destacado por Costa e colaboradores (2001), que afirmam ser necessário o respeito à merendeira na peculiaridade de sua função, e o estimulo ao diálogo entre os responsáveis pela alimentação e outros atores sociais da escola.

No entanto há de se considerar, como ressaltado por Hargreaves (1975), que existem diferenças nas interações entre crianças e professores, adolescen-

tes e professores. Os mais novos estão em fase de transição do ser filho, o papel mais significativo até então, para o ser estudante, e aprender esse novo papel, portanto seu relacionamento com o professor é mais próximo. Na adolescência ocorre um afastamento, uma busca por autonomia em representar os papéis por eles conhecidos e descobrir novos. Além disso, o recreio representa, especialmente aos adolescentes, um momento de liberdade na qual não estão submetidos à influência direta dos professores, e podem agir de acordo com sua vontade, dentro de alguns limites. Assim, enquanto a presença de professores pode valorizar os tempos-espaços da alimentação escolar, se torna necessária uma reflexão sobre como se dará esta presença e como potencializar a sociabilização dos atores por meio das interações sociais.

Arroz, feijão, biscoito recheado e "todos querem coca"

O espaço do refeitório não é o único em que está presente a alimentação na escola e ao redor dela. Na esquina das duas avenidas, um senhor estava sentado em uma cadeira de plástico ao lado da mesa onde vende biscoitos, salgadinho Chips, balas, e do isopor grande que contém refrigerante, guaraná natural e água. Do lado oposto da rua existe uma pequena lanchonete chamada Ponto da fé com uma pequena porta da qual se pode ver apenas o balcão e uma placa anunciando a venda de sorvetes, salgados e refrescos. Na rua em frente à escola há uma barraca de feira expondo bananas, caquis, refrescos, coxinhas e pão de queijo. Alguns estudantes pequenos chegavam à escola acompanhados por adultos e tomando seu café da manhã, outros agachados no chão do pátio de entrada com as mochilas nas costas comiam pão de queijo embrulhado em guardanapos e tomavam refrescos cor de rosa em copos descartáveis.

No horário do recreio em um dia em que o cardápio era macarrão, feijão, carne moída com abobrinha e banana, três meninos do 9º ano entraram no refeitório com uma garrafa de 2 litros de refrigerante. As meninas mais populares da mesma turma estavam sentadas à mesa almoçando e quando os meninos entraram todas olharam em sua direção. Carla correu até eles e começou a pedir um pouco do refrigerante. Ela voltou com um copo descartável cheio e passou para a colega ao seu lado. O copo passou de mão em mão, até que todos na mesa tivessem bebido um pouco. Beatriz exclamou "todos querem coca!".

Em outro dia durante a aula de geografia, Cátia e Fabíola estavam conversando sobre o almoço no refeitório no dia anterior e como haviam bebido novamente. De acordo com as duas, a aquisição do refrigerante acontecia da seguinte maneira: um estudante vai até a portinhola no portão lateral da escola, onde geralmente ficam dois ou três meninos que aparentam ter entre 16 e 18 anos. O estudante entrega dinheiro a um deles e depois de alguns

minutos surge por cima do muro a garrafa.

No início do período de observação na escola, Fabíola se sentava sozinha à mesa no refeitório para comer a alimentação escolar. No entanto, em determinado recreio Fabíola sentou-se com uma garrafa de 2 litros nas mãos, Catarina e Cátia, depois de receberem seus pratos com comida, foram se sentar ao lado dela. Sem dizer nada, ela abriu o refrigerante e encheu três copos, um para cada menina. Depois deste dia, em várias ocasiões Fabíola comprava Coca-Cola e se juntava à mesa das meninas mais populares de sua turma para almoçar. Ao comprar o refrigerante, Fabíola garantia sua aceitação pelo grupo das meninas populares durante o recreio, podendo se unir a esta equipe por tempo limitado.

Apesar de "todos quererem Coca", nem todos podem beber. Em um dos dias em que a Fabíola comprou o refrigerante e estava sentada à mesa com as meninas populares, uma menina mais nova que estava sentada na outra ponta da mesa pediu um copo e Fabíola negou. Além de incluí-la no grupo social no qual desejava estar, a aquisição da Coca-cola possibilitava à Fabíola escolher os estudantes com quem compartilhava a bebida. Nesse contexto, o refrigerante parecia simbolizar a relação de amizade entre aquele que dá e quem recebe. Receber o refrigerante que sobra na garrafa depois da refeição também revelava uma tentativa de aproximação, afinal, não era entregue a qualquer pessoa, mas aos grupos da turma do 9º ano do qual a Fabíola fazia parte. No entanto, esta aproximação não é tão importante quanto àquela das escolares que recebem os primeiros copos do refrigerante.

Em uma conversa com Fabíola ela disse que a Coca-cola que comprava dos vendedores ambulantes por cima do muro custava cinco reais. Segundo a estudante, seria melhor se houvesse uma cantina no pátio, pois a escola teria lucro financeiro e seria mais fácil para os estudantes.

A presença das cantinas no espaço da escola tem preocupado tanto os diretores e professores, quando os gestores do PNAE, aqueles que elaboram e repensam as políticas públicas em alimentação e nutrição, nutricionistas e pesquisadores. As discussões giram em torno da escola como espaço de ensino-aprendizado e formação de hábitos alimentares, o que entra em contradição com a oferta de alimentos com alta densidade calórica e reduzido valor nutricional, em seu conteúdo de vitaminas e minerais.

De acordo com Danelon e coladoradores (2006), a presença das cantinas interfere na adesão dos estudantes ao PNAE. No entanto, a ausência da cantina, como no caso da escola observada, não implica na mudança de hábitos almejada por aqueles que criticam a venda dos alimentos na escola. Por isso, a necessidade de ouvir a opinião dos estudantes e dialogar com eles e elas sobre estas questões, buscando uma reflexão coletiva e propondo alternativas para a promoção da saúde na escola.

O tempo da refeição é propício para o surgimento de conversas em torno do alimento. Um dia, enquanto as meninas populares estavam comendo da alimentação escolar, Catarina falou que não gostava de ovo cozido. Segundo Cátia seu irmão come ovo puro, comentário que pareceu causar desgosto nas outras meninas. Então, elas passaram a fazer recomendações em relação ao ovo. Isadora falou que casca de ovo faz bem para a pele, a mãe da Cátia disse que ovo faz bem para o fígado. As meninas também trocaram opiniões sobre o chocolate, um de seus alimentos preferidos. De acordo com elas se consumido em grandes quantidades este pode causar desconfortos intestinais. Beatriz compra chocolate no trem, as outras meninas reprovaram-na dizendo que é de má qualidade. Ela indicou que gosta tanto de chocolate que não recusa nenhum. A associação de alimentos com aspectos de saúde tem sido cada vez mais comum na sociedade atual. Diariamente uma variedade de prescrições em relação a estes dois temas é disseminada, e muitas vezes, a sociedade não possui informações suficientes para formar uma visão crítica a respeito.

Ao redor da mesa, as meninas populares também conversavam sobre suas comidas preferidas, como o macarrão com salsicha que a mãe da Beatriz a ensinou a fazer, mas quando Beatriz tenta prepará-lo "nunca fica tão bom quanto o dela". Em outras conversas o papel da mãe surgiu associado ao ensino do cozinhar. As estudantes como aprendizes não se satisfaziam com os resultados de suas práticas culinárias, ressaltando o valor da "comida de mãe".

Kaplan (2000), em seu estudo com adolescentes, traz a discussão do alimento como símbolo para demonstrar afeto. A autora categorizou os escolares em três grupos: aqueles que ajudavam nas atividades de preparar e cozinhar com a família, aqueles que não ajudavam muito e os neutros. No primeiro grupo o alimento era percebido como presente e demonstrava o cuidado da família. No segundo os adolescentes associam a comida a uma retribuição negativa, pois por não se sentirem cuidados se recusavam a participar das atividades culinárias. E o terceiro incluía aqueles que afirmaram não dispor de tempo para ajudar ou não achar necessário por terem ajudantes profissionais em casa.

Entre as conversas e atitudes dos adolescentes também foi possível observar o alimento como forma de presentear, como por exemplo, quando Catarina lembrou o aniversário da Cátia em que fez uma festinha na escola para ela com iogurte "Danone" e biscoitos. Neste caso, o alimento foi utilizado como recurso no reforço de uma amizade. Balas e gomas de mascar também carregam este valor e são oferecidas e requisitadas durante vários momentos da aula, especialmente no início. Estes alimentos são trocados entre os membros das equipes de representação e com o intuito de se aproximar de alguém de fora da equipe.

Nukaga (2008) observou que estudantes novos frequentemente davam alimentos aos colegas de classe de quem gostariam de se aproximar. A

pesquisadora relata que geralmente recebia alimentos de seus informantes chave enquanto sentava com eles para conversar. Ainda mais, o alimento pode trazer prestigio social em algumas situações. Durante uma das aulas de francês, Adriano encontrou um pacote de biscoitos recheados debaixo da carteira da Jaqueline. Ele ergueu o pacote no ar e disse que queria um. Sem esperar a resposta, Adriano enfiou um biscoito inteiro na boca e voltou para sua carteira, deixando Jaqueline com um coro de vozes pedindo biscoitos. Depois de dar um para o Mateus e outro para a Isadora, Jaqueline escondeu o restante do pacote embaixo da carteira. Os biscoitos recheados trouxeram uma popularidade para Jaqueline, o que não aconteceu com Cátia no próximo dia, quando ela levou um pacote de salgadinhos chips e apesar de oferecer para alguns colegas, não causou o mesmo alvoroço.

Considerações finais

Além de constituir um dos maiores programas de alimentação do mundo, o PNAE tem por princípio garantir o direito do escolar à alimentação. Mas qual o significado que esta alimentação tem para aqueles que a comem todos os dias?

Nas primeiras impressões do espaço da alimentação escolar foi possível verificar a presença da associação entre a quantidade, o tipo de comida e o estudante que come com a questão da fome e da falta de alimento. Observou-se também que a preferência dos estudantes tem grande influência na sua decisão por participar ou não da refeição, considerando que o horário é um fator importante. Além disso, a identificação de comportamentos dos escolares em sala de aula e no refeitório colocou em evidência a distinção entre esses dois espaços no que se refere à representação dos atores e às interações entre eles.

As conversas que permearam o tempo da alimentação incluíram temas relacionados à saúde e aparência, nos quais os alimentos tiveram significados de bons ou ruins, e ao afeto da mãe e dos amigos, na percepção da comida como presente. Os adolescentes ressaltaram a importância da alimentação escolar como espaço-tempo coletivo e de socialização, principalmente as meninas, que indicam a necessidade do apoio de suas equipes de representação no refeitório.

Os estudantes da turma observada, que ocupam o refeitório e interagem no momento da refeição, são as meninas e alguns dos meninos populares. Apesar de sua influência na sala de aula, a presença desses estudantes no espaço da alimentação escolar parece não ter efeito sobre os outros adolescentes, como é o caso do representante que é acompanhado por apenas um de sua equipe no refeitório. Este espaço é marcado pela ausência do professor e presença da merendeira, no entanto, seus papéis sociais são diferentes na compreensão dos escolares, assim como, as formas de interações que se têm com elas.

A Alimentação Escolar, permeada pela Segurança Alimentar e Nutricional e pelo Direito Humano à Alimentação Adequada, envolve diversas dimensões e temáticas, sendo fundamental dialogar com outras experiências relacionadas à alimentação que ocorrem no espaço escolar. Este conjunto de significados engloba diversas dimensões: seja da fome, dos aspectos simbólicos, da construção cultural ou da vivência, sendo necessário novos olhares e escutas para capturá-las adequadamente. E as temáticas, desde a qualidade dos alimentos, aos meios de produção, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida da sociedade, constituem um elo entre variadas esferas, como a biológica, econômica, social, ambiental e cultural, o que pode viabilizar discussões transdisciplinares no espaço escolar.

Neste contexto, destaca-se a importância de considerar a percepção dos escolares e suas atitudes em relação à alimentação escolar nas propostas educativas que têm sido elaboradas em torno do tema. A participação social, que constitui uma das diretrizes do PNAE, poderia envolver os escolares, como por exemplo, os representantes de turma ou o grêmio estudantil, que estão presentes na escola investigada. Além de contribuir com sugestões de mudanças no cardápio, os adolescentes poderiam se envolver com a fiscalização da alimentação, junto ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Esta participação poderia se concretizar em um processo de ensino-aprendizado destes estudantes em relação ao funcionamento do programa, dos Conselhos Municipais e Estaduais, dos conceitos de democracia e cidadania, além de temas como alimentação saudável, agricultura familiar, sustentabilidade, direitos humanos, e outros que perpassam o PNAE.

Referências

ABREU, M. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? *Em Aberto*, v. 15, n. 67, p. 4-20, jul./set. 1995.

ALBUQUERQUE, M. F. M. A segurança alimentar e nutricional e o uso da abordagem de direitos humanos no desenho das políticas públicas para combater a fome e a pobreza. *Rev. Nutr.,* Campinas, v. 22, n. 6, p. 895-903, nov./dez., 2009.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Atmed, 2009.

BEZERRA, J.A.B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2009.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Cadernos de pesquisa, n.113, p.153-65, 2001.

BRASIL. Resolução n.38, do FNDE / CD, de julho de 2009, Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília-DF, 2009.

_____. Lei Federal n. 11346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 2006.

_____. Prefeitura do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal da Educação. Portal dos Bairros Cariocas. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairroscariocas/index_bairro.htm>. Acesso em: 16. jun. 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Informações referentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BURLANDY, L.; ANJOS, L. A. Acesso à alimentação escolar e estado nutricional de escolares no Nordeste e Sudeste do Brasil, 1997. *Cad. Saúde. Publ.*, v. 23, n. 5, p. 1217- 26, mai. 2007.

BURITY, V. et. al. *Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional.* Brasília (DF): ABRANDH, 2010.

CAMPOS, A. K. C. et al. Assessment of personal hygiene and practices of food handlers in municipal public schools of Natal, *Brazil. Food Contr.,* v. 20, p. 807-10, set. 2009.

CECCIM, R. B. A merenda escolar na virada do século: agenciamento pedagógico da cidadania. *Em Aberto,* v. 15, n. 67, p. 54-62, jul./set. 1995.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de Alimentação Escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. *Rev. Nutr.,* v. 14, n. 3, p. 225-9, set./dez. 2001.

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

19-42.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. *Segur. Alimen. Nutr.,* v. 13, n.1, p. 85-94, 2006.

DANELON, M. S.; FONSECA, M. C. P.; SILVA, M. V. Preferências alimentares no ambiente escolar. *Segur. Alimen. Nutr.*, v. 15, n. 2, p. 66-84, 2008.

DOMENE, S. M. A.; PEREIRA, T. C.; ARRIVILLAGA, R. K. Estimativa da disponibilidade de zinco em refeições com preparações padronizadas da alimentação escolar do município de Campinas. *Rev. Nutr.*, v. 21, n. 2, p. 161-67, mar./abr. 2008.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Rev. *Bras. Educ.*, v.1, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999.

FONTANA, A.; FREY, J. The interview: From structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. 2. ed., Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 645-72.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 1995.

HARGREAVES, D. H. *Interpersonal relations and education.* London: Routledge and Kegan Paul. 1975.

KAPLAN, E. B. Using food as a metaphor for care: middle-school kids talk about family, school and class relationships. *J. Contemp. Ethnogr.*, v. 29, n. 4, p. 474-509, ago. 2000.

MACIEL, M. E. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? *Horiz. Antrop*., ano 7, n.6, 145-56, dez. 2001.

_____.Identidade cultural e alimentação. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (Orgs.) *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível.* 1. ed., Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 49-56.

NOGUEIRA, R. M. *O Programa Nacional de Alimentação Escolar como política pública:* o caso de Campinas-SP. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

(SP), 2005.

NUKAGA, M. The underlife of kids' school lunchtime: negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange. *J. Contemp. Ethnogr.*, v. 37, n. 3, p. 342-80, jun. 2008.

PAIS, J. M. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações.* São Paulo: Cortez, 2003.

PIPITONE, M. A. P. Os arquivos brasileiros de nutrição e a trajetória de criação e consolidação da Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. *Cad. Nutr.,* v. 15, p. 33-50, 1998.

PIPITONE, M. A. P. et al. Atuação dos conselhos municipais de alimentação escolar na gestão do programa nacional de alimentação escolar. *Rev. Nutr.*, v. 16, n. 2, p. 143-54, abr./jun. 2003.

RANGEL, C. N. et al. Relações entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Educação Alimentar E Nutricional: discutindo a produção científica e o papel da comunidade escolar. *Ensino, Saúde e Ambiente,* v. 6, p. 1-161, dez. 2013.

SANTANA, N.G. et al. Microbiological quality and safety of meals served to children and adoption of good manufacturing practices in public school catering in Brazil. *Food Contr.,* v. 20, n. 3, p. 255-61, mar. 2009.

SILVA, M.V. A trajetória do Programa de Merenda Escolar (1954-1994) e o estado nutricional de crianças brasileiras. *Cad. Nutr.*, v. 11, p. 31-49, 1996.

STURION, G. L. et al. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. *Rev. Nutr.,* v. 18, n. 2, p. 167-81, mar./abr. 2005.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.* 1 ed. Rio de Janeiro: DP & A., 2003. p. 183-206.

VALENTE, F. L. S. *Direito humano à alimentação:* desafios e conquistas. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos.

Saúde Socied., v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun., 2003.

VALENTIM, E. A. *O ambiente escolar como promotor da Segurança Alimentar e Nutricional:* o papel da alimentação escolar. Dissertação (Mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional) – Departamento de Nutrição, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.

Aprovado em: 15 de maio de 2018.

Violações dos direitos dos povos indígenas: os meios de comunicação no caso Tupinambá

- Violaciones de los derechos de los pueblos indígenas: los medios de comunicación en el caso Tupinambá
- Violations of indigenous peoples' rights: the media in case Tupinambá.

André Augusto Salvador Bezerra[1]

Resumo: A consagração de direitos dos povos indígenas não tem obstado a persistência de práticas colonialistas históricas. Tal fato é naturalizado por um sistema de transmissão de conhecimento que impede que a sociedade se insurja contra a situação vigente. Em tal contexto, o presente trabalho desenvolve estudo interdisciplinar que analisa a influência dos meios de comunicação de massa para a naturalização de violações. Foi focada a luta pela demarcação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, no Estado da Bahia. Para a compreensão do tema, descreveram-se as estratégias legais e extralegais dos indígenas objetivando a efetivação de seus direitos. Adotando as categorias teóricas do colonialismo e da hegemonia, o texto citou diversas matérias jornalísticas acerca dessas estratégias. As matérias mencionadas foram publicadas por empresas jornalísticas que ostentam público estadual e nacional. Com base em estudos da Comunicação Social, o texto partiu do pressuposto de que as empresas mencionadas possuem o poder de pautar e

1 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Universidade de São Paulo. andreaugustosb@gmail.com

definir o debate público e ainda de cultivar valores em sociedade. Percebeu uma cobertura uniforme que desqualifica as demandas legítimas desses indígenas, impedindo a empatia em favor de quem tem seus direitos violados.

Palavras chave: Povos indígenas. Tupinambá. Direitos humanos. Meios de comunicação.

Resumen: La consagración de los derechos de los pueblos indígenas no ha evitado las constantes prácticas históricas coloniales. Este hecho es naturalizado porque hay un sistema de transmisión de conocimiento que impide que la sociedad disfraz contra la situación actual. En este contexto, el presente texto desarrolla un estudio interdisciplinario que analiza la influencia de los medios de comunicación para la naturalización de las violaciones. El texto fue centrado en la lucha por la demarcación de Tierra Indígena Tupinambá de Olivença, en el estado de Bahía. Para la comprensión del tema, se han descrito estrategias legales y extralegales de los indígenas con el objetivo de lograr sus derechos. Por intermedio de la adopción de las categorías teóricas del colonialismo y de la hegemonía, el texto cita varios artículos de periódicos sobre las estrategias de los Tupinambá. Los materiales mencionados fueron publicados por las empresas de comunicación que cuentan con audiencias estatales y nacionales. Basado en estudios de Comunicación Social, el texto asume que las empresas mencionadas tienen el poder de orientar y definir el debate público y cultivar valores en la sociedad. Se dio cuenta de una cobertura uniforme que descalifica a las legítimas demandas de los nativos. Esta cobertura impide la empatía en favor de aquellos que tienen sus derechos violados.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Tupinambá. Derechos humanos. Medios de comunicación.

Abstract: The legalization of the indigenous peoples' rights has not prevented the colonial historical practices. It is naturalized because a knowledge transfer system which prevents the disguise society against the current situation. In this context, the present paper develops an interdisciplinary study that analyzes the influence of the mass media on the naturalization of violations. It was focused the struggle for indigenous land demarcation Tupinambá de Olivença, in the State of Bahia. For the understanding of the topic, the study described the legal and non-legal Tupinambá strategies, aiming their rights. Adopting the theoretical categories of colonialism and hegemony, the text cited several newspaper materials about those strategies. The materials were published by media companies that boast national and state audiences.

Based on studies of Social Communication, the paper assumes that the mentioned companies have the power to guide and define the public debate and to cultivate values in society. It perceived uniform materials that disqualifies the demands of indigenous peoples, preventing empathy in favor of those who have theirs rights violated.

Keywords: Indigenous peoples. Tupinambá. Human rights. Media.

1 Introdução

A consagração de direitos em favor dos povos indígenas, em escalas nacional e transnacional, não tem obstado a prevalência de antigas práticas colonialistas perpetradas por representantes dos sistemas político e econômico dominantes. Por práticas colonialistas, entende-se, conforme Boaventura Santos (2002, p. 81), aquelas caracterizadas pela "ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto".

Tal quadro não tem, contudo, gerado comoção social. Pelo contrário, é naturalizado por um sistema de transmissão de conhecimento que impede que a sociedade se insurja contra a situação vigente.

O presente artigo analisa o papel dos meios de comunicação na naturalização de mencionadas violações. Para isso, toma por base a cobertura jornalística acerca da demanda pela demarcação da Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença, na Bahia, citando periódicos estaduais baianos e publicações de abrangência nacional.

2 Os Tupinambá

2.1 O processo demarcatório

Descrever os Tupinambá significa relatar o modo de vida de aproximadamente 4.700 índios, divididos em mais de 20 comunidades, que reivindicam a demarcação de área de cerca de 47 mil hectares. Trata-se de território situado nos Municípios baianos de Buerarema, Una e Ilhéus[2] : terra de cacau e de potencial turístico (ALARCON, 2013, p. 21).

2 Conforme se extrai de trabalho sobre o tema (ROCHA, 2014, p. 55), em Ilhéus está o Distrito de Olivença, local em que, no século XVII, constituiu-se o aldeamento de jesuítas de Nossa Senhora de Escada. Na ocasião, os religiosos fizeram construir a obra que ainda hoje marca historicamente a presença dos jesuítas, a igreja, símbolo do poder doutrinário – e do colonialismo - imposto aos indígenas. Daí a TI que os indígenas querem ver demarcada ser chamada de Tupinambá *de Olivença.*

Tal reivindicação encontra-se juridicamente amparada pelo direito à demarcação, previsto no artigo 231 da Constituição da República. Também tem amparo no critério da autodeclaração - prerrogativa de um dado povo se considerar indígena–, previsto no Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), subscrito pelo Estado brasileiro.

No ano de 2004, a Fundação Nacional do Índio (Funai) deu início ao processo demarcatório, regrado pelo Decreto 1175 de 8 de janeiro de 1996, oriundo da Presidência da República. Na ocasião, o presidente da entidade publicou a Portaria nº 102, a qual determinou a constituição de Grupo Técnico (GT) para "[...] realizar os trabalhos de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença [...]" (BRASIL, 2008, p. 2).

Publicada a portaria inicial, procedeu-se a estudo técnico multidisciplinar, o qual constatou que 42 mil hectares (quase 90% da terra reivindicada) do território debatido são realmente ocupados, de modo tradicional, pelos Tupinambá e por eles habitados de modo permanente (VIEGAS; PAULA, 2009, p. 602-612).

Em conformidade ao determinado no citado Decreto nº 1775/2006, o processo seguiu para a fase de abertura de prazo para interessados, inclusive os portadores de títulos dominiais sobre a área, apresentarem suas contestações. Todas as contestações ofertadas foram apreciadas e rejeitadas, nos termos do princípio constitucional do contraditório e da ampla defesa (art. 5º, LV).

Em março de 2012, o processo de demarcação seguiu para o Ministério da Justiça (ALARCON, 2013, p. 50). Restava ao titular da pasta a tomada de uma das seguintes providências no prazo de 30 dias (Decreto 1775/06, art. 2º, § 1º): expedir a portaria de demarcação das terras; determinar novas diligências a serem cumpridas em 90 dias ou desaprovar o trabalho de identificação.

No momento da entrega deste artigo, no ano de 2018, o Ministério da Justiça ainda perdurava inerte, sem se pronunciar definitivamente.

2.2 As retomadas

A omissão antijurídica do poder público brasileiro, acima descrita, realça que os Tupinambá encontram-se abandonados à margem do Estado de Direito, como se vivessem em verdadeiro estado de natureza. Conforme sustentado por Boaventura Santos (2007a, p. 74-75), essa é precisamente a situação que em geral sucede com os povos historicamente colonizados no âmbito do sistema econômico dominante.

Nesses termos, saques, incêndios criminosos e assassinatos passam a fazer parte do cotidiano dos indígenas. Da mesma forma, segundo reconhecido pelo próprio Conselho de Defesa da Pessoa Humana do Estado brasileiro, denúncias de torturas realizadas por agentes da Polícia Federal (BRASIL, 2011,

p. 8), órgão que deveria proporcionar proteção aos Tupinambá.

A circunstância vivenciada evidenciou, aos indígenas, que a luta pela aplicação das normas jurídicas em vigor não se dá apenas mediante a tomada dos caminhos legais. As vias extralegais também podem ser consideradas.

É assim que se deve iniciar a compreensão da defesa dos indígenas em favor das *retomadas das terras*. Trata-se de uma série de ações executadas pelos Tupinambá, a partir de maio de 2004, perdurando ao longo de todos os anos de tramitação do inacabado processo demarcatório da Funai, as quais possibilitam o uso dos pedaços de terra que reivindicam, ocupadas prevalentemente por fazendas de cacau (ALARCON, 2013, p. 51-62)[3].

Em tal processo, ganharam destaque lideranças de comunidades Tupinambá. É o caso de Maria Valdelice, a cacique Jamopoty, a primeira líder escolhida entre os indígenas da região de Ilhéus para a luta específica do processo demarcatório perante a Funai. Tem-se também o cacique Babau, da comunidade da Serra do Padeiro, cuja capacidade de comando, manifestada em uma série de retomadas iniciadas em 2004, torna-o a mais conhecida liderança entre os Tupinambá (ROCHA, 2014, p. 186-188 e 217-218). A partir do comando de tais líderes, os Tupinambá fazem uso de uma dialética entre a legalidade e a ilegalidade em suas ações. Evita-se que as respectivas agendas políticas se percam à espera da vontade governamental:

> Essa perda do controle da agenda política somente pode ser recuperada por meio dos movimentos populares. [...]. Não pode ser somente uma luta institucional, tem de ser uma luta institucional e uma luta direta. [...] O que estou sugerindo é que temos de criar uma dialética entre legalidade e ilegalidade, que, de fato, é a prática das classes dominantes desde sempre: usam a legalidade e a ilegalidade quando lhes convém (SANTOS, 2007b, p. 97-98).

O preço pago por tal estratégia tem sido a prisão de lideranças: Babau, por exemplo, foi detido por diversas vezes, em flagrante pela polícia ou por ordem judicial, desde 2008. Sua última custódia deu-se em abril de 2016 quando resistia ao cumprimento de mandado de reintegração de posse.

Cabe mencionar que, em que pesem ocorrer sob a aparente ilegalidade a ensejar as prisões, as retomadas coadunam-se com argumentações jurídicas articuladas nos processos judiciais, que poderiam ser acolhidas pelo Estado (evitando, inclusive, as custódias). Aludidas argumentações dizem respeito ao direito dos Tupinambá à demarcação, conforme constatado pelo Es-

3 Ressalva, porém, a autora que a pressão pela demarcação não é o único objetivo das retomadas de terras, especialmente entre os Tupinambá da comunidade da Serra do Padeiro, por ela especificamente analisados. As retomadas também significam cuidar da terra em favor dos seres espirituais que os indígenas acreditam habitar o mesmo território, conhecidos como *encantados* (ALARCON, 2014, p. 236-237).

tado brasileiro, via Funai, e amparado pela Constituição.

3 Os meios de comunicação na legitimação do colonialismo

A despeito do amparo jurídico acima mencionado, o colonialismo sofrido pelos Tupinambá não tem gerado comoção para além dos próprios indígenas e apoiadores. Há, na verdade, um silêncio geral da sociedade que, distante do local do conflito, deveria tomar conhecimento das violações por intermédio do noticiário dos meios de comunicação de massa.

Em tal ponto, é de se lembrar o papel atribuído à mídia[4] empresarial para a naturalização das violações em favor dos interesses dos grupos dominantes da região do conflito – hoje ligados ao agronegócio (mormente de cacau) e à indústria de turismo. Tal naturalização decorre do trabalho de *hegemonia*, no sentido apontado por Gramsci (1982, p. 11): o "consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social", de modo que, como complementa Boaventura Santos (2002, p. 34), "[...] as classes dominadas acreditam estar a ser governadas em nome do interesse geral, e com isso consentem na governação".

Não é simples, porém, verificar a forma pela qual os meios de comunicação têm, ao longo dos anos, logrado êxito no trabalho hegemônico.

Em primeiro lugar porque, em que pese o fato de nas sociedades contemporâneas as mensagens da mídia serem as que apresentam maior alcance territorial e em menor lapso de tempo, há outros mediadores que realizam função semelhante. São os exemplos da família, das escolas e das igrejas (GRAMSCI, 1982, p. 9) que também moldam a percepção dos cidadãos acerca do mundo que vivem.

E, em segundo lugar, porque inexiste uma relação unidirecional de causa e efeito entre os valores propagados pelos meios de comunicação de massa e o comportamento do público. Desde a segunda metade do século passado, estudos acerca do tema evidenciaram que o consumo das informações está sujeito à interpretação, à tradução e, até mesmo, a atos de resistência (MARTÍN-BARBERO, 2013, p. 311), a depender da "[...] *estrutura cognitiva* de necessidades, hábitos de percepção, crenças, valores, atitudes, habilidades [...]" (DEFLEUR; BALL-ROKEACH, 1993, p. 189) de cada pessoa[5].

Sem embargo dessas circunstâncias, o fato é que pesquisas da Comu-

4 Para a referência aos meios de comunicação de massa, faz-se uso também da expressão mídia. Oriunda do plural latino de *medium*, entende-se por mídia o que Venício de Lima (2006, p. 53) denomina de "[...] conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana".

5 Basta lembrar as eleições presidenciais do Brasil de 2010 e 2014, cuja candidata vencedora não era aquela que tinha o apoio das principais empresas de comunicação brasileiras.

nicação Social têm constatado uma fundamental influência dos meios de comunicação de massa no comportamento do público. Citam-se, nesse sentido, três correntes teóricas: a) a *hipótese do agendamento*, que reconhece a mídia como instrumento que determina os principais temas discutidos na agenda pública (MCCOMBS; REYNOLDS, 2009, p. 1); b) *a hipótese do enquadramento da notícia*, verificando que "[...] os meios de comunicação também teriam o poder de nos dizer como devemos pensar os temas existentes na agenda da mídia" (COLLING, 2001, p. 94), de modo a definir o debate público; c) *a teoria do cultivo midiático*, que reconhece que as mensagens televisivas consistem em um sistema coerente de valores que levam as pessoas a perceber o mundo por toda a vida de maneira semelhante ao que para elas é transmitido (MORGAN; SHANAHAN; SIGNORIELLI, 2009, p. 34).

Nesses termos, pautando e enquadrando os debates e, em concomitância, cultivando valores permanentes no público, os meios de comunicação exercem papel fundamental para obtenção do consenso hegemônico. Trata-se de *comissários do grupo dominante* (GRAMSCI, 1982, p. 11).

3.1 A cobertura midiática das demandas dos Tupinambá

Conhecidas essas noções, cabe agora evidenciar a forma pela qual os meios de comunicação se utilizam de seu poder. Serão citadas matérias que cobriram, entre os anos de 2006 a 2014 (período de intensificação dos conflitos), as estratégias na luta pelo direito à terra por parte dos indígenas da região cacaueira baiana.

O ponto de partida serão matérias veiculadas pela mídia da Bahia para, ao final, alcançar reportagens divulgadas pela mídia nacional. Tal método possibilita verificar a diversidade (ou não diversidade) do teor da cobertura jornalística na medida em que a sede e a abrangência da audiência da empresa de comunicação afastam-se da própria localidade do conflito debatido.
Duas outras circunstâncias especiais levaram à menção das específicas publicações a serem aludidas.

Em primeiro lugar, tem-se o fato de todas consistirem em mídias empresariais. Interessante, nesse aspecto, salientar que o caráter prevalente empresarial da mídia é uma opção política que o Estado brasileiro tomou ao longo dos anos; poderia ter adotado e incentivado o modelo midiático estatal e público a concorrer com o modelo empresarial, tal como, aliás, autoriza o art. 223 da Constituição, o que não ocorreu.

A segunda circunstância que se levou a priorizar as empresas a serem citadas encontra-se no elevado público que acompanha o respectivo noticiário. Ain-

da que alguns dos veículos aludidos sejam eminentemente locais, as informações que veiculam logram notável repercussão na respectiva área de abrangência.

Dos textos a serem mencionados, tem-se editorial de publicações, o qual representa a posição oficial da própria empresa (FONSECA, 2005, p. 24). Todavia, outra parcela dos textos consiste em reportagens assinadas por jornalistas, o que, diante da ausência de matérias em sentido contrário da publicação citada, também não deixam de refletir a posição da empresa acerca dos Tupinambá.

Ressalve-se, por fim, que não será realizada análise de discurso dos textos. O que se pretende apontar é o viés prevalente das matérias jornalísticas, as quais podem indicar um caminho para a compreensão da naturalização do colonialismo sofrido pelos indígenas.

Mídia baiana

Jornal A Região - No âmbito da mídia local, destaca-se o Jornal A Região, sediado em Itabuna.

Apesar de não abrangida pela demarcação pretendida pelos Tupinambá, Itabuna faz divisa com Ilhéus e Buerarema. Alguns conflitos ocorridos em Buerarema são judicialmente apreciados, pela Justiça Federal, na Comarca de Itabuna.

Cita-se editorial publicado em 2013, cujo título tangencia com a prática do delito de incitação ao crime, previsto no artigo 286 do Código Penal: *Só restam as armas.*

> O Ministério Público Federal em Ilhéus, que deveria atuar de forma isenta, tomou partido dos falsos índios tupinambás, uma turma de caboclos que não planta nem produz nada.[…]. Nem é preciso olhar muito para ver que a maioria dos que se dizem tupinambá não tem qualquer característica física de índio. [...].O que esta "justiça" está fazendo é encurralar todos os produtores, deixando a eles uma única alternativa para manter seu direito, a luta armada. Sem contar com as leis, com os títulos de terra, que um juiz tornou inválido com esta decisão. Sem contar com a PM ou PF, restam as armas.

Rádio Jornal Itabuna - Ainda no âmbito da mídia baiana, menciona-se a Rádio Jornal Itabuna. Fundada em 1963, a emissora de radiodifusão sonora tem sede no Município que lhe dá o nome, tendo sua audiência espalhada em Itabuna e nas localidades em que se situa a área demarcável dos Tupinambá.

O texto a ser citado foi extraído do programa *O Novo Amanhecer*, apresentado diariamente pelo radialista Rivamar Mesquita, a partir das 4 horas da manhã. Em razão do horário, sua audiência é concentrada na população de trabalhadores rurais que madruga no trabalho.

A fala a ser aludida foi divulgada em 4 de junho de 2013, quando Mes-

quita teceu as seguintes considerações:

> O que acontece é o seguinte: ONGs internacionais, que estão de olho em nossas matas, em nossas reservas [...].E, aí, deixou que a coisa andasse, que as fazendas fossem invadidas e que seria muito bom, no olhar dessas ONGs [...].Bom, foi aceso o pavio: [...] os produtores chegaram ao limite. Tomaram tanto tapa na cara, estão perdendo suas fazendas de uma forma tão banal, tão traiçoeira, tão desordenada, que chegaram ao limite [...]. Se a justiça, se a polícia [...] não tomar uma providência, teremos violência em nossa região. Repito dizer que o produtor chegou ao limite. Estamos escutando nos quatro cantos das cidades [...] de que os produtores estão dispostos a tudo, tipo matar ou morrer por suas terras. O que é certo é que já tem uma gente, eu diria assim, uma lavagem cerebral, de que é realmente índio. Eu faço uma reunião com cocar [...] e aí determino que vocês são índios, são índios, são índios e vocês acabam virando índio e que estão dispostos a matar e a morrer pela luta de vocês.

Jornal A Tarde - Na mídia estadual da Bahia, merece também destaque o Jornal A Tarde. Sediado em Salvador, trata-se do mais antigo diário baiano em circulação (desde 1912).

Expõe-se trecho da matéria publicada em 2009, intitulada *Protesto de produtores rurais bloqueia a BR-101:*

> BUERAREMA. Manifestação na rodovia teve como objetivo repudiar o relatório da Funai que prevê a demarcação de terras tupinambás em quase 48 mil hectares da região sul da Bahia.[...]. Para um dos líderes do protesto, o produtor e comerciante Alfredo Falcão Costa, a Funai se aproveitou da tese de uma antropóloga portuguesa para "montar essa farsa, que vai produzir um impacto social e econômico desproporcional, retirando 18 mil produtores para colocar três mil pessoas que se dizem índios".

Mídia Nacional

O Estado de S. Paulo - Inicia-se a análise sobre a mídia nacional pelo Jornal O Estado de S. Paulo. Fundado em janeiro de 1875, quando era conhecido como A Província de São Paulo, é o periódico mais tradicional da capital paulista, encontrando-se hoje inserido no Grupo Estado, cuja agência de notícias distribui os respectivos informes para toda a imprensa brasileira. Daí a consideração do jornal no âmbito da mídia nacional.

A matéria a ser mencionada foi intitulada *Índios ocupam oito fazendas no sul da Bahia*. Publicada em 27 de junho de 2006, seus trechos mais elucidativos assim foram escritos:

> Em nova onda de invasões a propriedades rurais do sul da Bahia, 500 índios das tribos pataxó hã-hã e tupinambá ocuparam, nesta

> semana, oito fazendas [...]. Para evitar novas invasões, o diretor do escritório da Fundação Nacional do Índio em Ilhéus, Agnaldo Francisco dos Santos, se comprometeu a enviar uma comissão a Brasília para conversar, na segunda-feira, com o presidente nacional da FUNAI [...]. Enquanto aguardam a reunião, os índios ameaçam derrubar as torres de energia elétrica situadas nas terras invadidas.

Folha de S. Paulo - Tal como O Estado de S. Paulo, a Folha de S. Paulo (pertencente ao Grupo Folha), embora sediada na capital paulista, tem seu conteúdo distribuído nacionalmente, por agência de notícia e pelo portal de internet UOL, acessado em todo o Brasil, do mesmo grupo econômico.

Menciona-se aqui matéria intitulada *Invasão do hotel foi por 'Ibope', diz cacique*. Ao texto é atribuída a autoria do jornalista Nelson Barros Neto (14/04/2013):

> "Excuse me please", disse o cacique Val Tupinambá, 35, ao pegar o telefone do escritório da Funai (Fundação Nacional do Índio), no centro antigo de Ilhéus (BA), para fazer ligações a políticos. Era tarde da última quinta-feira e ele pedia passagens aéreas para viajar a Brasília. Quatro dias antes, havia comandado a invasão de 70 tupinambás a um hotel de luxo na vizinha Una, no sul da Bahia, com praia privativa e diárias acima de R$ 1.000. Apesar dos telefonemas, Val (ou Valdenilson Oliveira dos Santos) ficou sem passagens, já que não prestou contas de uma viagem anterior. Candidato derrotado a vereador nas últimas duas eleições (primeiro pelo PC do B e depois pelo PDT), ele vestia calça jeans e camiseta da grife Osklen, marca que mantém uma loja no hotel invadido. Ainda no escritório da Funai, repetia que precisava checar os e-mails e, pelo celular, pedia aos tupinambás que se preparassem com seus "adereços" para a visita da Folha à tribo naquela noite. Val brinca: "Está tudo índio". Ele é professor de uma escola indígena e dono de um restaurante de beira de estrada no qual uma moqueca de peixe sai por R$ 15.

Revista Época - Do mesmo grupo da Rede Globo de Televisão, a maior empresa midiática do Brasil, tem-se a Revista Época, no mercado desde o ano de 1998.

O texto a ser examinado foi intitulado *O Lampião Tupinambá*. Eis os principais trechos da matéria, de autoria Mariana Sanches (2009, p. 1):

> O riso é estridente, quase debochado. Enquanto ri, Rosivaldo Ferreira da Silva, de 35 anos, chacoalha todo o corpo [...]. A irreverência e a simpatia contrastam com a descrição feita pela Polícia Federal das ações e do caráter de Rosivaldo, ou Cacique Babau, como ele é conhecido no sul da Bahia. [...]. São ao menos dez inquéritos, em cerca de 500 páginas, que incluem acusações de sequestro, furto, invasão de propriedade privada, incêndio criminoso, porte ilegal de armas, ameaça, formação de quadrilha. Babau é um dos líderes do grupo de 3 mil pessoas que se autointitulam tupinambás […]. Para seus seguidores, estudiosos, autoridades e até mesmo rivais, Babau é uma espécie de versão cabocla de Lampião, o histórico chefe do cangaço. No sul da Bahia, diz-se que a cabeça de Babau valeria R$ 30 mil. Em novembro do ano passado, a Polícia Federal tentou prender

> Babau. Escalou 120 homens, munidos de balas de borracha e gás lacrimogêneo. Foi recebida a pedradas. No fim da operação, a PF não prendeu o cacique e ficou encurralada na mata [...]. Babau, cujos traços faciais revelam mais sua ascendência negra do que a indígena, faz parte da primeira geração com ensino médio de uma família que vive do plantio de mandioca, banana e cacau em um pequeno sítio. Às vésperas da comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil, Babau foi para a escola em Santa Cruz de Cabrália, primeiro ponto do país onde os portugueses pisaram. Lá, descobriu a América: algumas ONGs o fizeram ver que a ascendência indígena poderia garantir-lhe direito às terras onde nasceu.

Revista Veja - Outra matéria marcante foi a publicada pelo semanário de maior tiragem do Brasil, a Revista Veja, em circulação desde 1968.
A reportagem a ser citada é de autoria dos jornalistas Leonardo Coutinho, Igor Paulin e Júlia de Medeiros, tendo sido publicada em 2010 sob o título A farra da antropologia oportunista. Em um dos trechos da reportagem, há referência às demandas dos Tupinambá, nos seguintes termos:

> **Os novos canibais** A foto acima parece estranha – e é. O baiano José Aílson da Silva é negro e professa o candomblé. Seu cocar é de penas de galinha, como os que se usam no Carnaval. Silva se declarou pataxó, mas os pataxós disseram que era mentira. Reapareceu tupinambá, povo antropófago extinto no século XVII. Ele é irmão do também autodeclarado cacique Babau, que vive em uma área que nunca foi habitada pelos tupinambás. Sua "tribo" é composta de uma maioria de negros e mulatos, mas também tem brancos de cabelos louros. Há seis anos, o grupo invade e saqueia fazendas do sul da Bahia, crimes que levaram Babau à prisão. Seu irmão motorista também esteve na cadeia, por jogar o ônibus sobre agricultores (COUTINHO; PAULIN; MEDEIROS, 2010, p. 155).

Rede Bandeirantes de Televisão - Alcança-se agora outra matéria jornalística marcante. Trata-se de reportagem veiculada, em 26 de fevereiro de 2014, no Jornal da Band, telejornal noturno da Rede Bandeirantes de Televisão, existente desde 1967.

A matéria de mais de sete minutos recebeu o título de BA: *pessoas são coagidas a fazer cadastro pela FUNAI.* Abaixo, os trechos de viés mais significativos:

> Apresentadora Ticiana Villas Boas: [...] centenas de moradores são coagidos a fazer cadastro na FUNAI, como se fossem índios, para engrossar as invasões de terra no sul da Bahia. A região vive um conflito permanente por causa da expulsão de agricultores dessas propriedades. O Jornal da Band mostra agora como funciona a fraude que criou uma tribo de falsos índios. Repórter Valtero de Oliveira: [...] apesar da Constituição proibir a ampliação de áreas indígenas desde 1988, a FUNAI [...] faz vista grossa e há quatro anos demarcou esta área de quase 50 mil hectares [...]. A área pretendida pela FUNAI fica nesta região conhecida como Costa do Cacau e do Dendê: são terras ocupadas tradicionalmente por mestiços, descendentes de índios, brancos e negros [...]. Enquanto o Ministério da Justiça não dá a pa-

> lavra final, mais de 100 propriedades já foram invadidas por grupos armados, liderados por caciques que se dizem índios Tupinambá [...]. Para aumentar o exército de invasores, os caciques fora-da-lei forjam cadastro de não índios.[...].Repórter Valtero de Oliveira: [...]. Por causa das invasões, dos assassinatos, [...] essa região, uma das mais bonitas do pais, já sofre as consequências. O turismo daqui de Ilhéus [...] já está sendo afetado [...].

3.2 Elementos comuns na cobertura midiática

Na região cacaueira baiana, tem-se grave conflito que envolve indígenas que lutam pelo direito à demarcação de terra. A sociedade não tem acesso aos fatos que sucedem na localidade: toma conhecimento do que ocorre por intermédio da imprensa.

Os textos citados acerca da cobertura da mobilização dos Tupinambá permitem perceber que o conhecimento divulgado pela imprensa apresenta, em geral, o uniforme viés anti-indígena[6].

Há, é certo, matérias mais e outras matérias menos enviesadas. Têm-se alguns textos com críticas veementes que tangenciam a incitação da violência contra os indígenas, da mesma forma que há textos contendo críticas sutis que discretamente desqualificam os Tupinambá. Na essência, contudo, a homogeneidade marca a cobertura prevalente por elementos comuns. Destaca-se, dentre esses elementos, a defesa incondicionada da propriedade individual, base do sistema capitalista a contrapor-se com o uso indígena coletivo da terra.

Daí a criminalização, presente em praticamente toda a cobertura jornalística, à mobilização dos indígenas das proximidades de Olivença: são considerados invasores de terras. Daí também a prevalente omissão da mídia aos estudos da Funai ou às versões dos Tupinambá (não há sequer referência ao *termo retomada*), exceto para criticar o tamanho da área demarcável ou para sobrepor uma versão definitiva em favor dos opositores da demarcação.

Outro aspecto que proporciona uniformidade na cobertura midiática dos conflitos em questão consiste na negação ou dúvida à identidade étnica Tupinambá. Verifica-se, ao final, que o conceito de indígena, na maioria das matérias citadas, é um conceito biológico e estático, como se tais sujeitos especiais de direito devessem viver como viviam no ano de 1500, em que pese,

6 Utiliza-se a expressão *em geral* porque não se está afirmando que todas as matérias publicadas tenham inclinação anti-Tupinambá. A revista Carta Capital, por exemplo, cedeu espaço aos indígenas apresentarem suas versões, também em 2013 (ano em que os conflitos chamaram mais a atenção da mídia, como se pode perceber), em texto de autoria de Daniela Alarcon, intitulado *O retorno à terra dos tupinambás.* Todavia, pela amplitude das empresas citadas no presente trabalho, fica clara a existência de uma prevalência do mencionado viés.

como já visto, não ser este o critério consagrado no Convênio 169 da OIT.

A fragilidade de tal raciocínio é cristalina: equivale a exigir que os não-índios falem, se vistam e se alimentem, ainda hoje, como no período da chegada das caravelas ao que o europeu chamou de Novo Mundo. Ademais, fazendo-se uso das palavras de José Ribamar Freire (2012, p. 1), olvida-se que "ninguém vive isolado, fechado entre muros. Historicamente, os povos em contato se influenciam mutuamente no campo da arte, da técnica, da ciência, da língua", tal como efetivamente ocorreu com os Tupinambá, submetidos, ao longo dos séculos, a processos de assimilação forçada, em uma das primeiras áreas do país a serem exploradas pelos colonizadores portugueses.

4 Conclusão: colonialismo e empatia

Em sua análise histórica dos momentos iniciais de reconhecimento estatal do que ora se conhece como Direitos Humanos, Lynn Hunt percebeu que a inserção de grupos sociais à qualidade de sujeitos de direitos requereu um pressuposto fundamental: o sentimento de *empatia* por parte dos demais membros da comunidade:

> Mas para que se tornassem membros de uma comunidade política baseada naqueles julgamentos morais independentes, esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros. [...] O poder recém-descoberto da empatia podia funcionar até contra os preconceitos mais duradouros. Em 1791, o governo revolucionário francês concedeu direitos iguais aos judeus; em 1792 até os homens sem propriedade foram emancipados; e em 1794 o governo francês aboliu oficialmente a escravidão (HUNT, s.d., posições 233-253).

A consagração estatal de direitos destinados aos povos indígenas foi produto de mobilização desse estrato historicamente colonizado, em muito fortalecida durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e após a promulgação da vigente Constituição da República.

Tal mobilização, por sua vez, permitiu que a sociedade tomasse melhor conhecimento dos dramas vividos cotidianamente pelos indígenas, enxergando-os, não enquanto seres primitivos que deveriam integra-se à sociedade branca de origem europeia, mas como membros iguais da comunidade política que devem ter seu modo de vida respeitado. O rompimento da invisibilidade indígena (CAPIBERIBE; BONILLA, 2015, p. 306), via mobilização, levou à empatia acerca de suas necessidades sócio-comunitárias.

A luta pelos direitos, porém, não é uma luta que se encerra com a consagração estatal de certas demandas sociais em documentos escritos, como a

Constituição da República ou, no plano transnacional, na Convenção 169 da OIT. Essa mesma luta perdura para a aplicação dos direitos escritos, efetivando-os

Ora, a efetivação dos direitos dos povos indígenas tem enfrentado resistência dos grupos hegemônicos, interessados nas respectivas terras para a expansão do agronegócio ou outros setores essenciais do capital, como a indústria do turismo. E, na qualidade de comissários desses grupos dominantes, os meios de comunicação ocupam papel fundamental: "os índios brasileiros nunca aparecem na grande imprensa com imagem positiva", percebe Dalmo Dallari (2012, p. 1).

Evita-se, assim, a comoção social contra o colonialismo. Evita-se a empatia em favor daquele que tem seus direitos ostensivamente violados.
A analisada cobertura jornalística dos conflitos envolvendo os Tupinambá evidencia essa circunstância. Aquilo que poderia ser visto no âmbito de lutas sociais para a efetivação do direito constitucional à demarcação de terra, é mostrado como um conjunto de ações articuladas por criminosos que se fingem de indígenas.

Pouco importa que tal tese não encontre amparo no ordenamento jurídico. O que parece importar é a desqualificação daqueles que lutam pelos seus direitos, evitando qualquer sentimento de empatia sobre seus dramas e naturalizando a persistência de práticas que tornam seres humanos objetos de projetos expansionistas hegemônicos.

É preciso democratizar o sistema de comunicação do Brasil. Revela-se fundamental, para isso, superar o atual modelo meramente empresarial, em favor do incentivo de usos comunitários da mídia, possibilitando a transmissão de outros saberes, como o dos próprios indígenas.

Em assim havendo uma nova forma de transmissão de conhecimento, pode-se pensar em novas pautas e formatos de debates públicos ou em novos cultivos de valores, aptos a desenvolver a empatia por aqueles que nada mais querem senão fazer valer o texto escrito do ordenamento jurídico em vigor.

Referências

ALARCON, Daniela. *O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia.* 2013. 272f. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. "A luta está no sangue e, além disso, os caboclos empurram": participação de seres não humanos nas retomadas de terras na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia. *Revista brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais,* Brasília, v. 13, n. 2, p. 212- 246, 2014.

BARROS NETO. Invasão do hotel foi por "Ibope", diz cacique. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 14 abr. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/103983-invasao-de-hotel-foi-por-ibope-diz-cacique.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2013.

CAPIBERIBE, Artionka; BONILLA, Oirara. A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 293-313, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000100293>. Acesso em: 24 abr. 2017.

COLLING, Leandro. Agenda-setting e framing: reafirmando os efeitos limitados. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 14, p. 88-101, abril 2001.

COUTINHO; Leonardo; PAULIN, Igor; MEDEIROS, Julia. A farra da antropologia oportunista. *Revista Veja*, São Paulo, n. 2163, p. 154-161, 5 mai. 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Índios, vítimas da imprensa. *Observatório da imprensa,* São Paulo, n. 687, 27 mar. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed687_indios_vitimas_da_imprensa>. Acesso em: 27 mar. 2012.

DEFLEUR, Melvin; BALL-ROKEACH, Sandra. *Teorias da comunicação de massa.* 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FONSECA, Francisco. O consenso forjado: *a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil.* São Paulo: Hucitec, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Os índios do século 21. *Observatório da imprensa,* São Paulo, n. 698, 12 jun. 2012. 1p. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed698_os_indios_do_seculo_21>. Acesso em: 12 jun. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história.* [recurso eletrônico]. São Paulo. Companhia das Letras, s.d. 4004 posições.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: crise política e poder no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.* 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MCCOMBS; Maxwell; REYNOLDS, Amy. How the news shapes our civic agenda. In: BRYANT; Jennings; OLIVER, Mary Beth. *Media effects: advances in theory and research.* [recurso eletronico]. 3rd ed. New York; London. Routledge, 2009. p. 1-15.

MESQUITA, Rivamar. O novo amanhecer. *Rádio Jornal Itabuna*, Itabuna, 4 jun. 2013.

MORGAN, Michel; SHANAHAN, James; SIGNORIELLI, Nancy. Growing up with television: cultivation processes. In: BRYANT; Jennings; OLIVER, Mary Beth. *Media effects: advances in theory and research.* [recurso eletrônico]. 3 ed. New York; London. Routledge, 2009. p. 34-49.

ROCHA, Cinthia Creatini da. *"Bora vê quem pode mais": uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia)*. 2014. 302f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANCHES, Mariana. O Lampião Tupinambá. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI-105789-15223,00-O+LAMPIAO+TUPINAMBA.html>. Acesso em : 10 abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. .

_____.Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Novos Estudos do CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov., 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____.*Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo: 2007b.

VIEGAS, Susana de Matos; PAULA, Jorge Luiz de. *Relatório Final Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença.* Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2009.

Textos da imprensa sem autoria indicada

BA: pessoas são coagidas a fazer cadastro pela FUNAI. *Rede Bandeirantes de*

Televisão, São Paulo, 26 fev. 2014. Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000666624/ba-moradores-sao-coagidos-a-fazer--cadastro-como-indios-.html>. Acesso em : 10 mar. 2014.

ÍNDIOS ocupam oito fazendas no sul da Bahia. **O Estado de S. Paulo,** São Paulo, 27 jan. 2006. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,indios-ocupam-oito-fazendas-no-sul-da-bahia,20060127p55169>. Acesso em : 10 abr. 2015.

PROTESTO de produtores rurais bloqueia BR-101. *A Tarde*, Salvador, 6 jun. 2009. Disponível em: <http://www.politicalivre.com.br/2009/06/protesto-de--produtores-rurais-bloqueia-br-101/>. Acesso em : 10 abr. 2015.

SÓ restam as armas. *A Região, Itabuna*, 31 ago. 2013. Disponível em: <https://campanhatupinamba.wordpress.com/so-restam-as-armas/>. Acesso em : 10 abr. 2015.

Diplomas normativos e documentos oficiais

BRASIL. *Processo de Identificação e Delimitação de Terra Indígena n. 08620 001523.* Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2008.

_____.*Relatório da Comissão Especial "Tupinambá".* Brasília: Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, outubro de 2011.

Recebido em: 26 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 19 de março de 2018.

Ponderações científicas sobre o status de sujeito de direitos do nascituro

- Consideraciones científicas sobre el estado de sujeto de derechos del nascituro

- Scientific considerations about unborn child as legal subject

Oswaldo Pereira de Lima Junior[1]
Edna Raquel Hogemann[2]

Resumo: O presente estudo tem por objetivo o esclarecimento sobre os aspectos biológicos que envolvem a determinação da individualidade do nascituro. Pretende demonstrar que o conceito de indivíduo não pode estar determinado apenas por caracteres biológicos do novo ser, uma vez que se trata de definição de natureza epistemológica que encontra seu significado na Filosofia e na Ética. Também pretende demonstrar que o indivíduo, enquanto parte somática de um todo, é um constructo que está contido na definição mais ampla de pessoa, mostrando ser o ponto de intersecção entre Ciência Biológica e Filosofia prática. O quimerismo e o mosaicismo genético são usados para afastar uma determinação de sentido à palavra "indivíduo" apenas com base nas características da unicidade genética. Finalmente, utiliza-se do conceito de "individualidade somática" (Maurizio Mori) para classificar o embrião e o feto dentro dessa definição e, de outra feita, afastar a possibilidade de individualidade presente no pré-embrião. Por fim, lembrando-se que a Consti-

1 Doutor em Direito pela Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. oswaldolimajr@gmail.com

2 Pós-Doutora em Direito e Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá. RJ. ershogemann@gmail.com

tuição Federal brasileira sempre remete ao vocábulo "pessoa", conclui-se pela composição do conceito mais complexo de pessoa através da verificação da individualidade em somatório às definições de racionalidade e ascripção de significado moral (Lucien Sève, Raquel Hogemann e Oswaldo Lima Jr).

Palavras-chave: Individualidade Somática; Quimerismo; Pessoa.

Resumen: El presente estudio tiene por objetivo la aclaración sobre los aspectos biológicos que involucran la determinación de la individualidad del no nacido. Se pretende demostrar que el concepto de individuo no puede estar determinado sólo por caracteres biológicos del nuevo ser, ya que se trata de definición de naturaleza epistemológica que encuentra su significado en la Filosofía y la Ética. También pretende demostrar que el individuo, como parte somática de un todo, es un constructo que está contenido en la definición más amplia de persona, mostrando ser el punto de intersección entre Ciencia Biológica y Filosofía práctica. El quimerismo y el mosaico genético son utilizados para descartar una determinación de sentido a la palabra "individuo" apenas en las características de la unicidad genética del concepto. Finalmente, se utiliza de la concepción de "individualidad somática" (Maurizio Mori) para clasificar el embrión y el feto dentro de esa definición y, de otra, desconsiderar cualquier presente posibilidad de individualidad en el preembrión. Por último, recordando que la Constitución Federal brasileña siempre se remite al vocablo "persona", se concluye que la composición del concepto más complejo de persona se hace a través de la verificación de la individualidad en conjunto a las definiciones de racionalidad y asignación de significado moral (Lucien Sève, Raquel Hogemann y Oswaldo Lima Jr).

Palabras clave: Individualidad somática; quimerismo; Persona.

Abstract: The present study aims to clarify the biological aspects that involves the determination of unborn individuality. The main purpose is to show that the concept of the individual cannot be determined only by being's biological characteristics, it is an epistemological definition that finds its meaning in Philosophy and Ethics. Also demonstrate that the individual, as a somatic part of a whole, is a construct contained in "person's" superior definition, that is the point of intersection between Biological Science and Practical Philosophy. The chimeras and the genetic mosaic are studied to exclude the meaning perception of "individual" only by genetic uniqueness characteristics of the concept. Finally, uses the conception of "somatic individuality" (Maurizio Mori) to classify the embryo and the fetus within that definition and, on the other hand, to disregard any

present possibility of individuality in pre-embryo. Finally, remembering that the Brazilian Federal Constitution always refers to the word "person", concludes that the most complex concept of person is possible through the verification of individuality together with the definitions of rationality and fetus's moral meaning assignment (Lucien Sève, Raquel Hogemann and Oswaldo Lima Jr).

Keywords: Somatic individuality; chimeras; Person.

Introdução

O presente estudo tem por finalidade esclarecer a relevância do ensino, aos alunos de Direito, de conceitos biológicos e metafísicos preexistentes aos próprios conceitos legais, e que, exatamente por isso, os fundamentam, modificando profundamente seu sentido e extensão.

A Constituição Federal expressa formalmente que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Contudo, coerentemente, não revela o que é uma pessoa; ou o que é um ser humano; ou, ainda, o que é um indivíduo humano. Essa omissão não é descabida, conforme se verá.

Nessa sucessão de ideias pretende-se o esclarecimento mínimo dessas formulações que orbitam o conceito de pessoa e que estão naturalmente situadas fora da norma jurídica. O marco teórico esposado será a análise da concepção de individualidade somática referenciada por Maurizio Mori (1997, passim) ponderada sob casos de quimerismo genético. Trata-se de estudo em que Ciência e Filosofia se defrontam. Contrapõem-se, portanto, a Metafísica – depositada por trás da acepção de individualidade (somática) – e a Ciência Biológica, que fundamenta também, de certa forma, a própria definição de indivíduo de uma espécie.

Especial atenção se destinará a situações extremas, em que os meandros da objetividade positiva da Ciência são insuficientes para definir aquilo que se compreende por pessoalidade do nascituro e que representa o alpendre de distanciamento de sua própria pessoalidade da pessoalidade materna. Para isso, observa-se a constituição biológica (quimerismo) que possui força suficiente a desconcertar o pesquisador que procura na Ciência a base de sustentação da individualidade do nascituro.

Além de instigante e constantemente impulsionado pelo progresso tecnológico, o tema igualmente mostra-se relevante para a consolidação do compromisso social da universidade perante a formação de seu corpo docente e discente. E essa premissa se mostra especialmente valiosa no Curso de Di-

reito, cujos componentes curriculares de natureza jurídica estão intimamente relacionados e são dependentes das disciplinas ditas epistemológicas (que fundamentam as bases nas quais o conhecimento jurídico se assenta).

Quando um estudioso abre as páginas da Constituição Federal e percebe, logo em seu primeiro artigo, a dignidade da pessoa humana como um fundamento do Estado Democrático, há de saber compreender o que é um indivíduo, quando essa individualidade surge na animalidade biológica que permeia o ser, e de que forma ela influencia a confluência de direitos constitucionalmente voltados à gestante e ao ser em gestação. Sem essa compreensão, que é prévia e, assim, epistêmica, não poderá exercer com exatidão seu mister laboral, perdendo-se nos perigos da polissemia das palavras, empobrecendo a discussão e, fatalmente, apequenando os Direitos então debatidos.

1. O ordenamento jurídico e as noções epistêmicas

A individualidade de um ser representa a arquitetura especial para a mensuração dos direitos que o ordenamento jurídico lhe defere. E desses direitos, ao seu turno, destacam-se aqueles referentes à constituição de sua personalidade jurídica e de seu direito à vida. São composições de extrema relevância ao Direito, e não se determinam apenas no campo legiferante infraconstitucional, eis que seus contornos são primordialmente delineados a partir da própria Constituição Federal (art. 5º, caput, CF).

Representa, outrossim, um critério importante de abalizamento e verificabilidade do status moral da pessoa. Por isso, precisa ser testado e compreendido ao se discutir os estados mais tenros de formação do ser humano, como ocorre com o nascituro. Há também de lembrar-se que envolve igualmente o problema da liberdade de agir da mulher, contemplando digressões a respeito da disponibilidade da pessoa sobre o próprio corpo, e da mulher, em relação à prática do aborto.

É um imbróglio que transborda o campo da Metafísica, pois abrange postulados determinantes à saúde pública do Estado. Por isso, não é de se espantar que existam estimativas que sugerem que mais de um milhão de mulheres brasileiras em idade fértil (determinada entre 18 a 49 anos) já tenham, em algum momento da vida, praticado aborto (ABRANTES, 2015). O número é alarmante. E desvela a infeliz e cruel verdade acerca do uso de clínicas clandestinas, ou de métodos perigosos, para a realização do procedimento de interrupção voluntário da gestação, principalmente ao se raciocinar que os casos de admissibilidade legal do aborto são poucos.

E, ladeando esse problema de saúde pública, está a igualmente relevante questão do ensino jurídico, pautado que é em termos como *Direitos*

Humanos, pessoa humana, nascituro e outros; expressões que, para alcançar sua máxima extensão e efetividade, precisam do maior aclaramento possível.

Existe a premente necessidade de compressão do que se apreende ao fitar-se, por exemplo, na Codificação Civil, um artigo que se remete à personalidade jurídica da pessoa e aos possíveis direitos do nascituro (art. 1º)[3], para que a transmissão de conhecimento não seja truncada e permeada de equivocidade de termos. Chinellato (2017, p. 37) explica que o legislador buscou o conteúdo léxico preciso, substituindo a palavra "homem" da Codificação de 1916 pelo mais significativo e contemporâneo vocábulo "pessoa". Isso de *per se* vivifica a intenção preambular do legislador pela escolha de uma expressão nova, carreada de significado moral e jurídico, e determinada a consolidar o estatuto da pessoa dentro da órbita Civil.

Se é um orbital de dubiedade, a variação do *status* de sujeito de direitos do nascituro ao longo da gestação, não o é o fato de que, embora ainda germinal, não se trata de uma coisa, mas de um ser em processo de desenvolvimento. O procedimento de aquisição de importância moral tem início com o reconhecimento e acolhimento materno, mas isso não diminui a gravidade substancial do nascituro que não pode ser tratado como se coisa fosse. Embora se compreenda que possui dignidade em florescência, mas ainda insipiente, caso conflitante com os interesses maternos, entende-se, com Chinellatto (2017, p. 38), que não se confunde com uma coisa, uma mercadoria, ou um produto, mesmo que seja um embrião pré-implantatório. Percebe-se, portanto, que se trata de um tema difícil, complexo e, invariavelmente, um tabu para toda a sociedade.

Contudo, todos esses fatores indicam (e exigem) a necessidade de acurada reflexão sobre tais noções. Trata-se de termos que se apresentam, ao Direito, como significantes cujos conteúdos devem ser perquiridos à Ciência Biológica e/ou à Filosofia para, só depois, serem explicados à luz da Experiência Jurídica. Representam aquilo que se cognomina *dimensões epistemológicas;* decerto que têm por finalidade o desenho do sujeito e do objeto do Direito, o que apenas reafirma sua precedência, visando a adequada compreensão da condição humana no mundo.

2. Delineamento da individualidade do nascituro

Primeiramente é preciso conhecer o nascituro. E, por nascituro, compreende-se o ser já concebido, mas ainda não nascido, aquele que se en-

3 Art. 2o A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.

contra de ordinário ainda no ventre materno (SANTOS, 2001, p. 166). É de se destacar, assim, que a palavra "nascituro" retém um significado assaz genérico, uma vez que apenas indica o que, ou aquele, que está por nascer. Em tese seu uso não precisaria ficar restrito ao ser humano, embora esta seja a forma empregada neste estudo.

Normalmente, na Ciência Jurídica, se identifica o nascituro ao indivíduo da espécie humana. Pamplona Filho; Araújo (2007, p. 4), o qualificam como sendo o ente já concebido (aquele onde já houve a fusão dos gametas), nidado (implantado nas paredes do útero materno), mas ainda não nascido. Tartuce (2017, p. 112-113) inicia ligando a noção de direito à de sujeito, determinando que a cada direito corresponde a um sujeito que deverá deter a sua titularidade. Conceitua-o, então, como sendo o concebido, contudo, ainda não nascido. Donizetti; Quintella (2017, p. 37) inserem-no na categoria das pessoas em disputa pelo reconhecimento, expondo de imediato a conflitualidade da questão, e determinando sua inserção nos entes de capacidade reduzida (junto do espólio, da massa falida, do condomínio e da herança jacente).

Embora indiretamente, todos os autores parecem partir da individualidade biológica, representada pela concepção, para determinar a dicotomia entre mulher e nascituro.

É assim que o fechamento da definição de nascituro com o ente, ou o indivíduo, da espécie humana parece, ao menos em reflexão vestibular, ser uma prospecção estribada nos caracteres biológicos da individualidade do ser. Isso porque a fusão de gametas representa, biologicamente, o momento em que um novo sequenciamento genético surge e, via de consequência, uma nova individualidade humana também.

É forçoso reconhecer, no entanto, que os autores retrocitados, especialistas na área jurídica, evitam trabalhar tais questões de fundo epistêmico. Preferem, desse modo, manter-se dentro das premissas de direito e de abrangência, ou não, do nascituro à categoria jurídica de pessoa natural, embora pressuponham a categorização da individualidade como premissa de fundo. O mesmo não se verifica, entretanto, em outros ramos de estudo, como na Teologia, por exemplo.

Sanches; Vieira; Melo (2013), justificando a intercambialidade dos termos "pessoa" e "humano", referem-se ao nascituro a partir da Ciência Biológica. Postulam que será esse ramo do conhecimento que determinará o início de um "novo ser humano", e que essa condição se dá a partir da concepção, afirmando "[...] que todos os seres humanos são pessoas, condição que cada indivíduo recebe desde o momento de sua concepção[...]" (p. 96). Aquino (2009, p. 1), refletindo sobre o Direito à Vida, enfatiza que o embrião "Não se trata de uma coisa, mas de um ser humano, fruto da fecundação de um óvulo

humano com um espermatozoide humano", em mais uma manifestação que estriba valores metafísicos e religiosos em determinantes da individualidade humana, isto é, em determinantes biológicos. Por fim, o Papa Francisco também envolve indiretamente a questão da individualidade biológica do nascituro ao pronunciar-se, em fevereiro de 2017, da seguinte forma: "Em primeiro lugar está a dignidade inviolável de cada pessoa humana, desde o momento da concepção até o seu último suspiro"[4].

Esses exemplos demonstram, de sobejo, um movimento tendente a considerar o elemento "individualidade" como o selo de vital relevância para a classificação de um novo ser da espécie humana.

Mas seria mesmo esse um modo seguro de proceder? A individualidade de um ser pode ser mesmo estabelecida por seu sequenciamento de DNA? Ou, em outros termos, um critério técnico-científico é capaz de fundamentar o que é um indivíduo enquanto pessoa? Trata-se de uma questão a ser respondida pela Biologia ou pela Ética?

Antes de perceber as respostas para as perguntas (negativas), o pesquisador precisa compreender a extensão compreensiva do que vem a ser um indivíduo.

2.1. Individualidade e individualidade somática

Brandão (1999, p. 25) é bastante didático ao postular que um novo indivíduo de uma certa espécie (no caso, a humana) tem seu início a partir do átimo, em que se instauram as diferenciações biológicas que o tornarão único em comparação aos demais membros de sua espécie. Compraz-se da informação de que esse instante ocorreria exatamente na fusão dos gametas masculino e feminino, quando se forma o zigoto. Trata-se, como visto nos exemplos, do uso de um critério biológico para a fundamentação que algo que, pensa-se, seja de natureza outra (metafísica).

Postula-se, contudo, nesta investigação, que esse procedimento retrata um lapso. Isso porque há de ser compreendido que o sentido de pessoalidade se sobrepõe ao de individualidade biológica, e não se exibe apenas no sentido numérico de extensão e qualidade (individualidade). Vai mais além, pois engloba a caracterização de um complexo relacionamento entre a pessoa de fato (dimensão biológica) e a de direito (dimensão metafísica). A pessoa por trás do indivíduo remete o leitor a um conceito em edificação, "[...] é um processo de construção incessante. Nunca terminamos de nos construir,

4 In: PICHEL, Miguel Pérez. *A dignidade humana é inviolável desde a concepção até o último suspiro, diz o Papa*, 10 fev. 2017. Disponível em: <https://www.acidigital.com/amp/noticias/a-dignidade-humana-e-inviolavel-desde-a--concepcao-ate-o-ultimo-suspiro-diz-o-papa-29896/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

porque a pessoa é uma realidade potencial que está sempre desenvolvendo e explicitando suas virtualidades" (HOGEMANN, 2015, p. 37). Traça, portanto, o nascituro um estatuto de amálgama ontológica entre fato e direito, ou entre matéria e valor, desenvolvendo-se no conceito *seviano* de *forma-valor*: "Realidade de um lado, valor do outro: estes dois aspectos da noção são, não somente heterogéneos mas, ao que parece, discordantes. E contudo, na sua plena acepção comum, a pessoa humana inclui manifestamente os dois; aí está o enigma" (SÈVE, 1994, p. 19).

O nascituro parece ser, destarte, mais do que individuação de substância, eis que "[...] a constituição de sua pessoalidade está adstrita ao projeto dialético que envolverá o desenvolvimento de seu ser biológico, suporte fático de sua existência, e seu ser pessoal fonte de valor de sua existência" (LIMA JUNIOR, 2017, p. 171). Há de compreender, contudo, o caminho percorrido até o tateio de tal conclusão.

Dentre os passos seguidos pela humanidade para a compreensão de conceitos tão velados, lugar de especial destaque ocupa a noção tracejada por Boécio no século VI (2015, p. 1343) de "pessoa como substância individual de natureza racional" (*Persona est naturae rationalis individua substantia*). Pensando-se que a Teoria Clássica determina a pessoa como essência, Boécio delineia a pessoa como "[...] essência dada e constituída em sua totalidade desde o início da concepção". Desta forma, a pessoa, erigida por sua capacidade de raciocínio, é um ente determinado por sua animalidade racional, presente apenas nela mesma e independente de outras pessoas. Daí segue a premissa que representa uma substância que existe por si mesma, por direito próprio correspondente à sua própria capacidade individual e racional: "Ou seja, o ser da pessoa é um ser próprio, que pertence a si mesmo e não depende do outro" (HOGEMANN, 2015, p. 31). Essa independência aponta seu sentido ao indivíduo da espécie humana.

Não se pretende, contudo, ingressar nas discussões ontológicas que entremeiam o conceito de ser, substância e ente, embora seja inegável que tais conceitos aparecem quando se discute a individualidade do nascituro. O estudo ficará restrito à colocação que se tem, ou que se costuma ter, em razão da noção de individualidade humana.

Há de se compreender o que representa um "indivíduo". Etimologicamente, o léxico decorre do Latim *individuus* e representa aquilo que é uno e não pode ser dividido sem perder a sua essência. Para a Biologia, concebe o "organismo singular ou simples, capaz de existência independente"[5]. É uma expressão que, como tantas outras, se mostra polissêmica, haja vista a possi-

5 In: MICHAELIS. *Indivíduo*. Disponível em: <Michaelis.uol.com.br/busca?id=2ad7L>. Acesso em: 21 jan. 2018.

bilidade de uso até como sinônimo de pessoa. Mas esse tipo de uso deverá ser evitado, caso se queira ordenar corretamente a cadeia de ideais de implantam sentido técnico na palavra. O que se pode concordar, por ora, que é um léxico que se apresenta com pelo menos dois sentidos diversos: inicialmente, por seu significado ordinário, refere-se a algo que existe por si mesmo, tendo, como alerta Mori (1997, p. 53-54) "[...] contiguidade espaço-temporal delimitada por bordas"; e, secundariamente, pelo seu sentido mais afinado de consideração somática de individualidade, que é qualificada diretamente pela relação de subordinação das partes ao todo.

O sentido de *individualidade* e o de *individualidade somática* representam, pois, dísticos relacionados à natureza biológica e metafísica do ser. É uma maneira de classificar o ente, que ainda não se debruça propriamente sobre a substância do ser, mas apenas sobre as características singulares de um sujeito ou, mesmo, de um objeto qualquer. São expressões que contêm em si um conceito lato sensu de individualidade, pelo qual uma coisa é individual sempre que represente a unidade substancial daquilo que ela normalmente deveria ser. Aportam também um conceito técnico, *somatizado*, pelo qual as várias singularidades são observadas em função de um todo. Esse *"todo"* não é apenas maior que as partes, mas sobre elas exerce influência tal que essas se mostram dele completamente dependentes.

E assim, pois, é compreensível apontar que indivíduo humano está relacionado à completude somática de si e em si, posto que, biologicamente, "[...] deve-se dizer que indivíduo é aquele ente no qual as várias partes são funcionais à vida do todo e que vivem para o todo" (MORI, 1997, p. 54). Sua individualidade é mais do que uma unicidade de forma da matéria, é uma relação complexa de partes que, embora funcionem independentemente do todo, estão com ele visceralmente conectadas sob a bandeira de uma relação de dependência direta. As partes funcionam, assim, para e pelo todo.

Alerta-se, de outra feita, que, do ponto de vista da individualidade, conforme o senso comum, uma só célula humana pode ser apreendida como um "indivíduo" de sua própria espécie, isto é, categorizável como uma substância biológica celular. Contudo, compreendendo-se que o sentido da célula é a composição do organismo humano. E que, fora dessa funcionalidade, suas características individuais têm pouca ou nenhuma função, há de se admitir que uma célula não é um indivíduo somaticamente categorizável. Isso porque não existe por si só, ou, ao menos, não tem pleno sentido de existência por si. Apenas quando se a atrela ao todo se percebe sua importância conjuntiva, e sua aderência estrutural ao organismo total, pleno, que é o ser humano.

No embate conjuntural dessas duas proposições de unidade, a unidade somática mostra-se mais complexa, mais bem trabalhada e, portanto, apta a ex-

plicar sistemas biológicos complexos, tal como o que envolve a estrutura celular de um ser. A concepção como momento inicial de determinação da separação do material celular puramente materno da matéria substancial nova, um novo ente da espécie, reflete uma análise que a um só tempo é biológica e somática.

2.2. O nascituro sob a lente da individualidade

Dentro dessa concepção unitária, para considerar-se um indivíduo novo da espécie humana, o nascituro precisa vencer as barreiras lógicas da individualidade somática. Como já foi explanado, "nascituro" representa aquele que está por nascer. Essa nomeação é, no entanto, abrangente demais, uma vez que, por "aquele que está por nascer", concebe-se tanto os estágios iniciais de formação do óvulo quanto os níveis mais avançados da gestação.

Se a premissa inicial para a análise da unidade do ser costuma ser, como se viu anteriormente, técnico-biológica, há de se partir do processo de concepção para a compreensão mais perfeita dos estágios em que a particularização e diferenciação da vida do nascituro e da mulher realmente ocorrem, consubstanciando na aludida individuação.

Sabe-se (BRANDÃO, 1999, p. 22-24) que a gestação de um ser humano não se resume num evento único e uniforme, mas num processo contínuo, coordenado e gradual no qual o óvulo fertilizado passa por uma série de transformações que culminarão com a constituição de um novo ser. De modo superficial e simplificado, uma gestação acontece quando ocorre o encontro entre espermatozoide e o óvulo, ocorrendo a fertilização e a consequente fusão dos gametas feminino e masculino, produzindo um zigoto. Fecundado, tem início o processo de mitose, isto é, de divisão celular, e o zigoto irá se dividir em duas células, que se repartirão em quatro, em oito e em dezesseis, atingindo o nível que se denomina mórula (SADLER, 2005, p. 32). Após essa etapa inicial, as células passam a segmentar-se em diferentes taxas até atingir o ponto de 100 (cem): esse aglomerado de células é denominado blastocisto. Todo esse processo ocorre dentro dos primeiros cinco dias após a fecundação. Isso quer dizer, antes da nidação[6].

Entre o sexto e o décimo segundo dias acontecerá a implantação do blastocisto na parede do útero da mulher (nidação), ocasionando a evolução do blastocisto em um embrião humano propriamente dito, algo que deverá se finalizar por volta do 14º dia (MAIENSCHEIN, 2014, p. 4). A partir desse ponto, tem início o processo de gastrulação, estabelecem-se os três folhetos ger-

6 A nidação representa o estágio subsequente à inicial divisão celular que se passa ainda nas trompas, momento em que se dá a fixação do óvulo no útero.

minativos no embrião (ectoderma, mesoderma e endoderma), acontecendo, ainda, a formação da linha primitiva embrionária (SADLER, 2014, p. 45).

Da terceira à oitava semana entra-se no período embrionário, etapa também denominada de organogênese. Nesse momento, os folhetos germinativos irão dar origem aos diversos tecidos e órgãos do embrião. Após a oitava semana, "os principais órgãos e sistemas já se estabeleceram, tornando as características principais da forma externa do corpo reconhecíveis ao final do segundo mês" (SADLER, 2014, p. 59).

Ao fim do período embrionário começa o período fetal (9ª semana ao nascimento), ocasião destinada precipuamente à maturação e ao desenvolvimento dos tecidos e órgãos do feto. Nesse átimo temporal o feto passará a desenvolver-se de modo a adquirir, gradualmente, o tamanho, o peso e os atributos comuns de um recém-nascido (SADLER, 2014, p. 79).

Percebe-se que o processo de distanciamento das células germinativas da mulher de seu próprio ser para a instituição de uma nova individualidade da espécie coloca-se como um procedimento complexo e variável ao longo do tempo. Nessa composição, é interessante destacar-se quatro fases determinantes à formação dessa nova unidade: a) a fase pré-embrionária: vai da concepção até por volta do décimo quarto dia; b) a fase embrionária: começa com a nidação e determina-se pela formação dos órgãos e tecidos essenciais à vida do novo ser, terminando por volta da oitava semana; c) fase fetal: começa na nona semana e termina com o nascimento, sua função é de maturação e desenvolvimento dos órgãos surgidos na fase embrionária; d) Nascimento (MAIENSCHEIN, 2014, p. 17).

Analisar o nascituro sob a lente de sua individualidade somática é, portanto, perscrutar-se se este pode ser havido como uma unidade diversa da composição biológica materna em cada uma dessas etapas retro mencionadas. Em outras palavras, é saber se o nascituro é um indivíduo novo da espécie na fase pré-embrionária (a partir da concepção), na fase embrionária, na fase fetal e, no momento mais lógico, ao nascer.

Essa investigação, contudo, há de ser feita sob o foco dicotômico das possibilidades genômicas havidas com a diferenciação de DNA (procedimento com ênfase nos aspectos biológicos) e da composição somática de individualidade como um ser novo, completo, cujas partes vocacionam apenas para si mesmo e não para a mulher ou para qualquer outro fim.

2.3. Da insuficiência da diferenciação biológica para a caracterização da individualidade

Viu-se anteriormente que a individualidade tanto pode ser com-

preendida de modo puramente técnico como, dando um passo adiante, focada num aspecto conjuntural do ser e, nesse caso, passa a ser um conceito que toca a metafísica. A primeira, definida como o ser ou objeto que possui unicidade de características de formato e substância, no caso do ser humano, pode ser identificada por aquilo que o torna único, individual, dentro de sua espécie. A segunda, mais refinada, representa o avanço sobre as características biológicas, compondo os caracteres que identificam o humano como ente moralmente capaz.

Tratar-se-á neste momento, da primeira noção de individualidade. A individualidade biológica está, portanto, relacionada ao instante em que ocorre a nova unidade da espécie, assim às características que fazem desse novo ser um ente individual. É dividida, pois, ainda sob o ângulo dos conhecimentos técnicos da biologia, em uma questão temporal e outra substancial.

Brandão (1999, p. 25) reporta a assonância existente na Biologia Genética de que uma nova individualidade humana acontece *quando* se implementam as *diferenciações biológicas* que farão desse espécime único em comparação aos demais membros de sua própria espécie. Esse *momentum* é representado pela fusão dos gametas masculino e feminino, isto é, com a formação do zigoto (a concepção).

É assaz interessante notar que os dois critérios escolhidos neste recorte estão presentes nessa definição. A individualidade ocorre quando (temporal) as características de um novo e irrepetível indivíduo se concretizam (substancial).

Ocorre, contudo, que ambos os critérios, sempre sob a análise técnica dos conhecimentos biológicos, se mostram insuficientes para determinar uma individualidade.

O critério temporal mostra-se inapto porque se sabe que o instante da concepção é impreciso. Como parte de um processo, pode-se fazer uma projeção de que a concepção deverá acontecer num momento mais ou menos certo após a conjunção carnal (nos casos de fertilização natural). Boklage (2010, p. 11) rememora o fato de que o desenrolar de uma gestação representa um processo complexo, que envolve uma sucessão de eventos, muitos dos quais não podem ainda ser completa e detalhadamente observados e explicados.

A concepção como marco temporal, então, excetuando os casos de fertilização *in vitro*, é sempre uma mais ou menos presumida probabilidade. Isso serve para demonstrar a fragilidade do critério. Mas é no campo da substância biológica que maior ainda vulnerabilidade se verificará. Partindo do pressuposto que a nova matéria biológica se dá com a formação de um sequenciamento de DNA totalmente novo, e único, verifica-se que há também verdades ocultas que comprovam a ineficiência desse critério para, ao menos, atestar um critério certo de individualidade biológica.

O fato desconcertante, que tira a certeza do atestado advindo do novo DNA, está nidificado nos casos de quimerismo e mosaicismo que a Ciência tem conhecimento. Isso importa em afirmar, peremptoriamente, que existem pessoas, indivíduos, cuja identidade genética é variável. Em outros termos, pessoas que possuem mais de um sequenciamento de DNA em seu próprio corpo.

O quimerismo apresenta-se como o organismo (ou tecido) em que se constata a presença de ao menos dois conjuntos diversos de DNA, normalmente relacionado à fusão de dois ou mais zigotos (ROGERS, 2012). Já o mosaicismo (CHIAL, 2008) é a condição relacionada a mutações e anomalias no DNA nuclear, levando a composições espontâneas de diversos combinados de DNA num mesmo organismo. Suas causas vão desde mutações fisiológicas a anomalias genéticas causadas por enfermidade, exposição à radiação etc.

Embora se pense sobre o quimerismo uma condição extremamente excepcional e visualmente impactante, como se observa em casos de gêmeos siameses ou outras situações teratológicas como o *fetus in feto*, a verdade é que seus casos são bastante comuns e, não raro, geram indivíduos plenamente sadios e normais. A alteração de DNA passa despercebida a vida toda. Isto é, muitas quimeras sequer terão consciência de sua própria condição. Isso porque apenas com exames muito detalhados, um verdadeiro mapeamento de órgãos e da composição nuclear destes, poder-se-ia compreender e diagnosticar a real situação.

E o conhecimento, pela comunidade científica, da existência de quimeras desse jaez é muito antigo. Desde 1953, portanto, há sessenta e cinco anos, se sabe da existência de pessoas sadias que apresentam diversidade genética (BOKLAGE, 2010, p. 31; DUNSFORD; BOWLEY; HUTCHISON, 1953, p. 81). Há, ainda, outros casos paradigmáticos como o de *Lydia Fairchild* (ABC NEWS 2006) e *Karen Keegan* (Yu et al., 2002, p. 1545-1552), apenas para citar dois em que mãe se descobrem portadoras de mais de um sequenciamento de DNA e, logo, se mostram diferentes (em certas partes do corpo) de seus próprios filhos.

Percebe-se que a determinação genética de um novo sequenciamento de DNA não é um critério sólido para identificar, usando-se de argumentos apenas biológicos, o que seria um novo indivíduo. Isso porque a assertiva hipotética, 'na concepção uma nova individualidade humana surge', mostra-se sofística. Tanto por imprecisão temporal como por imprecisão quanto à quantidade de indivíduos que podem surgir de uma só concepção (gêmeos monozigóticos), ou ainda pelo fato de que uma só pessoa pode ter mais de um sequenciamento de DNA em seu corpo.

O quimerismo e o mosaicismo, portanto, surgem como argumentos fortes contra o uso de fundamentos pautados na somente Ciência Biológica para a compreensão e constituição de um novo ser. É por isso que a concepção de individualidade somática é mais sofisticada, decerto que toca num conceito mais

metafísico de indivíduo. Compreende a unicidade no sentido de composição objetiva e de destinação às partes para um todo, esse o verdadeiro indivíduo. Ao mesmo tempo, é possível dizer que essa individualidade somática é capaz de desembocar também na possibilidade de conformação sócio-consciente do indivíduo e, invariavelmente, na concepção mais bem-acabada de "pessoa".

2.4. A individualidade somática do nascituro

Ao afirmar-se "nascituro", usa-se uma palavra que compreende o ente em desenvolvimento da concepção ao nascimento. Reporta-se ao pré-embrião, que é o ser fruto da concepção até a nidação (por volta do décimo quarto dia); ao embrião, que vai da implantação do pré-embrião no útero materno até o aparecimento da linha primitiva; e ao feto, que se inicia por volta da oitava semana, quando o concebido já possui todos os órgãos e características de um recém-nascido.

O pré-embrião não possui individualidade somática. Como nessa etapa de formação é composto basicamente por um agrupamento de células decorrentes do próprio processo de clivagem do zigoto, é cientificamente correto dizer que tais células possuem característica totipotente e, portanto, não estão vocacionadas ainda a um todo.

Carlson (2009, p. 43-44) explica o desenvolvimento da etapa pré-embrionária do zigoto descrendo sua clivagem em duas, quatro e sequencialmente até atingir o número de dezesseis, quando passa a ser chamado de mórula. Quatro dias após a concepção tem-se a formação do blastocisto, estrutura formada por células de dois tipos: a) Trofoblasto: que é a camada epitelial externa, de onde surgirão as estruturas extraembrionárias como a placenta; e b) Embrioblasto, o núcleo celular interno que servirá essencialmente para a formação do corpo do embrião (embora algumas células possam também dar origem a estruturas extraembrionárias).

O uso do vocábulo "pré-embrião" não se mostra, assim, desprovido de sentido ou de finalidade. Até o evento da nidação e, assim, da formação do embrião, o que se tem é um agrupamento de células em formação que possuem natureza totipotencial. Schwartsman (2014, p. A2), criticando o essencialismo que se vela sob as fases iniciais de formação do pré-embrião, pondera que as pessoas costumam divisar características invisíveis mesmo onde não estão presentes. No caso do pré-embrião, as características atribuíveis a um indivíduo só lhe são deferidas por essencialismo equivocado.

Mori (1997, p. 54-55) conclama como acertada a ausência de individualidade do pré-embrião exatamente pela natureza totipotencial de suas células. Onde não há ainda uma regulagem absoluta, ou onde as células podem tanto formar uma placenta como um novo embrião, não há ainda individualidade. É

por isso que Carlson (2009, p. 49-50) reflete que a embriogênese dos mamíferos é suficientemente regulada para afirmar-se que o destino das células se mostra, na verdade, relativo num blastômero, que é a célula originária da segmentação do zigoto (BORBA, 2004, p. 186). Onde não há certeza absoluta, mas concreta indeterminação de possibilidades (tanto para formar uma placenta como para dar início a um novo pré-embrião), não pode haver individualidade.

O pré-embrião não se apresenta, deste modo, sob o ângulo da individualidade somática, como um novo indivíduo.

Já no caso do embrião, tem-se uma questão mais complicada. Isso porque, com a implantação na parede do útero (nidação), o embrião não estará mais formado por células totipotenciais, mas sim por células multipotenciais. As células multipotentes estão, em tese, presentes no indivíduo adulto; mas, ao contrário das totipotentes, só podem dar origem a um número restrito de células e de outros tecidos humanos (relacionados aos órgãos a que pertencem) (BERNAL, 2014, p. 191-192). E mesmo com o alerta de Santos et al. (2003, p. 252) a respeito de que as pesquisas mais recentes têm levantado dúvidas acerca da existência de células multipotentes que seriam, na realidade, pluripotentes. É de se considerar que as células que formam o embrião possuem especialização o suficiente para determinar a constituição de sua individualidade somática.

Desta forma, se o pré-embrião não pode ser somaticamente considerado um indivíduo, é correto afirmar que o embrião e o feto os são.

Conclusão

O presente estudo teve por foco apenas um dos aspectos da composição do *status* moral do nascituro, a sua individualidade. Embora a composição daquilo que se denomina pessoalização do nascituro seja algo mais complexo, pois envolve também o processo de estudo da racionalidade do nascituro, dentro do âmbito mais restrito da individuação importantes, conclusões puderam ser extraídas.

Primeiramente se atestou o fato de que a compreensão do tema se passa no campo inicial da epistemologia. E, nessa discussão, comprovou-se que a palavra "indivíduo", quando direcionada ao ser humano com agência especial na sociedade (moralidade), não pode ser determinada apenas sob o jaez biológico. A existência do mosaicismo e do quimerismo prova que ser "indivíduo" é muito mais do que possuir sequenciamento genético único, ou que simplesmente ser o que surge de novo, geneticamente expondo, do processo de fecundação do óvulo.

A questão se mostra, pois, mais profunda e atinge o plano epistemológico da definição da palavra "indivíduo" que, trabalhando-se num ser com

determinação moral, deve se dar no plano metafísico da metaética desse próprio ser. Assim, ser "indivíduo" não é apenas ser uma unidade biológica de uma espécie, é ser a entidade que congrega a maior perfeição do agrupamento biológico desse próprio ser, de modo a constituir uma realidade nova determinada pela finalidade das partes pelo e para o todo.

Um indivíduo humano, mais do que um sequenciamento genético, é um ente novo (em potência ou atual) cujo corpo, partes, órgãos etc. surgem e são determinados em função do todo que, por transcender o plano da vida sensível, mais primitiva, é determinado pela sua razão. Esse ser adquire conotação moral, pois sua individualidade está determinada não pelo seu biologismo, mas por sua capacidade de ser moral e de possuir instância e agência moral.

Apenas no campo restrito da individualidade, então, pode-se divisar que somente o embrião e o feto possuem capacidade mínima de serem interpretados como indivíduos novos, pois neles as determinações biológicas não são mais relativas. É relevante notar, no entanto, que, embora a definição epistêmica de "indivíduo" esteja fora da biologia, a determinação dos caracteres que fazem do indivíduo um único estão na ciência biológica. Isso porque, com a consideração de que indivíduo é aquele em que as partes são vocacionada apenas para a perfeição do todo, há de se verificar a natureza física dessas partes e sua importância perante o todo.

Agora, tendo em mente o todo, ou seja, vencida a individualidade, ainda se tem de desafiar a natureza mais perfeita desse todo. E esse é o caminho da pessoalidade e, finalmente, da compreensão sobre o que é a pessoa. Se "pessoa" é um conceito formado pela individualidade somada à perfeição do todo, deve ser determinada, uma vez verificada sua unicidade, pela característica essencial desse todo. No caso do nascituro, portanto, deve partir da racionalidade e da ascripção de importância moral.

Como esses são temas que fogem do restrito debate a que se propôs nesse espaço, apenas fica bastante clara a necessidade de compreensão melhor do que é individualidade e a certeza que um pré-embrião ainda não é um indivíduo. Se não é indivíduo, não se tem de debater sua racionalidade ou sua construção moral social, estando fora do campo de incidência da sujeição que determina os agentes protegidos pelo Direito.

Referências

ABC NEWS. She's her own twin. *ABC News*, 15 ago. 2006. Disponível em: <abcnews.go.com/Primetime/story??id=2315693>. Acesso em: 27 nov. 2014.

ABRANTES, Talita. Quem são as mulheres que já fizeram aborto no brasil. *Exame.com,* 21 ago. 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/quem-sao-e-onde-vivem-as-brasileiras-que-ja-fizeram-aborto>. Acesso em: 13 jul. 2017.

AQUINO, Felipe. *A vida humana começa na concepção*, 8 out. 2009. Disponível em: <https://blog.cancaonova.com/felipeaquino/2009/10/08/a-vida-humana-comeca-na-concepcao/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BERNAL, Samuel D. Conflict of laws and regulations in stem cells research and clinical applications. In: CAMPBELL, Dennis. *Journal of international institute for law and medicine.* Salzburg: Yorkhill Law Publishing, 2014.

BOÉCIO. *Liber de persona et naturis duabus.* Disponível em: <http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/0480-0524,_Boethius._Severinus,_Liber_De_Persona_Et_Duabus_Naturis_Contra_Eutychen_Et_Nestorium,_MLT.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BOKLAGE, Charles E. *How new humans are made:* cells and embryos, twins and chimeras, left and right, mind/self/soul, sex and schizopphrenia. Singapure: World Scientific, 2010.

BORBA, Francisco da Silva (Org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo.* São Paulo: Unesp, 2004.

BRANDÃO, Dernival da Silva. *O embrião e os direitos humanos:* o aborto terapêutico. In: PENTEADO, Jaques de Camargo; DIP, Ricardo Henry Marques (Orgs.). A vida dos direitos humanos: bioética médica e jurídica. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1999.

CARLSON, Bruce M. *Embriología humana y biología del desarrollo.* 4. ed. Barcelona: Elsevier, 2009.

CHIAL, Heidi. Somatic mosaicism and chromosomal disorders. *Nature Education,* 2008. Disponível em: <http://www.nature.com/scitable/topicpage/somatic-mosaicism-and-chromosomal-disorders-867>. Acesso em: 12 maio 2015.

CHINELLATO, Silmara Juny. Arts. 1º a 21. In: MACHADO, Costa (Org.). *Código*

civil interpretado: artigo por artigo, parágrafo por parágrafo. 10. ed. Barueri: Manole, 2017. p. 37-61.

DONIZETTI, Elpídio; QUINTELLA, Felipe. *Curso didático de direito civil*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

DUNSFORD, I.; BOWLEY, C. C.; HUTCHISON, A. M. A human blood-group chimera. *British Medical Journal.* Londres, v. 2, n. 4827, p. 81, 11 jul. 1953.

HOGEMANN, Edna Raquel. *Bioética, alteridade e o embrião humano.* Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.

LIMA JUNIOR, Oswaldo Pereira de. *Bioética, pessoa e o nascituro:* dilemas do direito em face da responsabilidade civil do médico. Rio de Janeiro: 2017.

MAIENSCHEIN, Jane. *Embryos under the microscope:* the diverging meanings of life. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

MORI, Maurizio. *A moralidade do aborto:* sacralidade da vida e o novo papel da mulher. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo; ARAÚJO, Ana Thereza Meirelles. Tutela jurídica do nascituro à luz da constituição federal. *Revista Eletrônica de Direito da UNIFACS,* maio 2007. Disponível em: <www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao_maio2007/docente/doc1.doc>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ROGERS, Kara. Chimera Genetics. *Enciclopaedia Britannica*. 9 fev. 2012. Disponível em: <http://www. britannica.com/EBchecked/topic/1826423/chimera>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SADLER, T. W. *Langman:* embriologia médica. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Washington dos. *Dicionário jurídico brasileiro.* Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SANCHES, Mário Antonio; VIEIRA, José Odair; MELO, Evandro Arlindo. *A dignidade do embrião humano:* diálogo entre teologia e bioética. São Paulo: Ave-Maria, 2013.

SANTOS, Jean Nunes et al. Células-tronco: uma breve revisão. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas de Salvador,* Salvador, v. 2, n. 2, p. 251-256, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1451/1/4292-10677-1-PB%20O.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SCHWARTSMAN, Hélio. Essências e embriões. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. A2, 3 maio 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ colunas/helioschwartsman/2014/05/1448965-essencias-e-embrioes.shtml>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SÈVE, Lucien. *Para uma crítica da razão bioética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TARTUCE, Flávio. *Direito civil:* lei de introdução e parte geral. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

YU, Neng et al. Disputed maternity leading to identification of tetragametic chimerism. *New England Journal of Medicine.* Massachusetts, v. 356, n. 20, p. 1545-1552, 16 maio 2002.

Recebido em: 26 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 21 de maio de 2018.

Tribunal popular na luta por direitos: o caso do Jardim Ângela

- Tribunal popular en la lucha por derechos: el caso del Jardín Ángela
- People's court in the fight for rights: the case of Jardim Ângela

Wellington Pantaleão da Silva[1]
Luciana Silva Garcia[2]

Resumo: O Tribunal Popular do Jardim Ângela foi realizado no ano de 2002 na cidade de São Paulo e consistiu numa estratégia do Fórum em Defesa da Vida, movimento social articulado nos oitenta bairros que compõe o Jardim Ângela, para exigir a construção de um hospital. Em que pese o Poder Judiciário ter sido uma alternativa real para a demanda do Fórum, a incerteza sobre os resultados possíveis e a letargia que tomaria conta do processo, fez com que houvesse a percepção de que a interação social junto aos poderes públicos poderia ser mais efetivo. Este trabalho quer retratar que as violações de direitos são passíveis de serem mitigadas, por meio da emergência de novos sujeitos coletivos que consensuam pelas suas identificações com o problema, a fim de construir uma perspectiva plural do direito positivado pelo Estado burguês ao realizar processos de poder dual, ainda que em contexto não revolucionário. Faz uma revisão da literatura sobre emergências de novos sujeitos de direitos em especial em Santos (2016;2004; 2000) e Sousa Júnior (2016; 2002; 1993; 1984) e

1 Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB), graduado em Direito pela Universidade São Francisco. duquewellingtonp@gmail.com

2 Doutora em Direito pela Universidade de Brasília UnB, diretora do Instituto Prios de Políticas Públicas e Direitos Humanos. luciana.silvagarcia@gmail.com

abordagem de campo com entrevistas de lideranças do movimento.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Tribunal popular. Dualidade de poder. Movimento social

Resumen: El Tribunal Popular del Jardín Ângela fue realizado en el año 2002 y consistió en una estrategia del Foro en Defensa de la Vida, movimiento social articulado en los ochenta barrios que componen el Jardín Ângela, para exigir la construcción de un hospital. En el caso de que el Poder Judicial haya sido una alternativa real a la demanda del Foro, la incertidumbre sobre los resultados posibles y el letargo que tomará cuenta del proceso, ha hecho que haya la percepción de que la interacción social ante los poderes públicos podría ser más efectiva. Este trabajo quiere retratar que las violaciones de derechos son pasibles de ser mitigadas, por medio de la emergencia de nuevos sujetos colectivos que consensuan por sus identificaciones con el problema, a fin de construir una perspectiva plural del derecho positivado por el Estado burgués al realizar procesos de poder dual, aunque en un contexto no revolucionario. Él hace una revisión de la literatura especialmente sobre las emergencias del nuevo tema de los derechos en Santos (2016; 2004;2000) y Sousa Júnior (2016; 2002; 1993;1984) y enfoque de campo con las entrevistas de directivas del movimiento.

Palabras clave: Derechos Humanos. Tribunal Popular. Dualidad de poder. Movimiento Social.

Abstract: The *Jardim Ângela* popular courthouse took place in 2002 and consisted in a strategy of the Forum for the Defense of Life, a social movement encompassing the eighty neighborhoods of *Jardim Ângela*, to demand a hospital. Concerning the Judiciary Branch, it has been a real alternative for the Forum's demand, whereas the uncertainty on the possible results and the delay inherent to the prosecution installment endorsed the perception of a more robust effectiveness of the social interaction towards the State. The following work focuses on the mitigable violations of rights by the emergence of new collective subjects, organized by its consensual and mutual perceptions of the given matters, in order to build a plural perspective of the *bourgeoisie* State's positive law to accompliswh dual power prosecutions in a non-revolutionary context. It reviews the literature on emergencies of new subjects of rights, especially in Santos (2016, 2004, 2000) and Sousa Júnior (2016, 2002, 1993, 1984), and a field approach with interviews with leaders of the movement.

Keywords: Human Rights. Popular courthouse. Duality of power. Social Movement.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar o Tribunal Popular do Jardim Ângela, realizado em 2002, na zona sul da cidade de São Paulo, como instrumento de empoderamento popular do Fórum em Defesa da Vida (FDV ou Fórum), para a efetivação dos direitos humanos, em contexto de poder dual, dialogando com o pluralismo jurídico em processos de autoexercício de cidadania e produção de um novo direito. O tribunal foi organizado pelas 250 entidades que articulam o FDV, surgido em, 1996, quando os índices de violência alçaram o Jardim Ângela ao posto de região urbana mais violenta do mundo.

O ser cidadão no Jardim Ângela e as possibilidades de exercício de cidadania pelo ser periférico são as ideias desenvolvidas na primeira seção do trabalho. Já na segunda parte, é abordado o surgimento do Fórum em Defesa da Vida enquanto fenômeno da emergência de novos sujeitos de direitos na construção de consensos e transformações sociais, a partir da realidade de exclusão de cidadania vivida no (e pelo) Jardim Ângela.

A ideia de dualidade de poder a partir dos estudos de Boaventura de Sousa Santos e Roberto Lyra Filho é desenvolvida na terceira seção, que servirá de marco teórico para análise do Tribunal Popular do Jardim Ângela enquanto locus de exercício desse poder dual, tendo em vista o contexto político-estatal vigente no Brasil quando de sua realização, mas também abordando-se as críticas de Foucault sobre o fenômeno.

2. O ser cidadão no Jardim Ângela: impossibilidades para a cidadania

Os traços de pobreza e baixíssimos níveis de acesso a direitos, como educação, saúde e segurança pública, trouxeram para o conjunto dos moradores dos bairros que compõem esse distrito, chamado de Jardim, muito sofrimento e violência. Os desafios trazidos por tais constatações, como a ausência de hospitais e de atendimento da demanda apresentada por crianças e adolescentes avolumaram-se a ponto de a comunidade desenvolver formas de reagir não apenas aos males já identificados à porta, mas à indiferença dos poderes públicos. O Jardim Ângela, distrito da região administrativa de M'Boi Mirim, é geograficamente acidentado e distante 20 quilômetros do centro da cidade de São Paulo. Seu adensamento é de 7.899 habitantes por quilômetro quadrado sendo que possui um território de 37,40 quilômetros quadrados[3].

3 Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em: 11 ago. 2016.

É uma região da periferia e, na fala de Caldeira (1984, p. 7), periferia "[…] além de indicar distância, aponta para aquilo que é precário, carente, desprivilegiado em termos de serviços públicos e infraestrutura urbana".

A criação do distrito Jardim Ângela ocorreu por meio da Lei Municipal nº 11.220 de 20 de maio e 1992[4], sancionada pela então prefeita Luiza Erundina. A referida lei não traz em sua grafia a definição de distrito, mas observa-se que a criação de tais espaços administrativos se deu para atender à organização administrativa da cidade, que passou a ser administrada por subprefeituras, a fim de se levar a presença do poder municipal para todo o território. Compõem o distrito Jardim Ângela pouco mais de 80 bairros[5].

O Movimento Nossa São Paulo, entidade da sociedade civil paulistana, publicou os Indicadores Básicos da Cidade de São Paulo 2004. Neste documento, as avaliações seriam feitas a partir de critérios internacionais, bons indicadores existentes em outras regiões da cidade e propostas da própria entidade:

> Outro diferencial da publicação é o estabelecimento de metas de melhorias para cada indicador. Algumas metas estão estabelecidas para cada um dos 96 distritos da cidade, outras para cada subprefeitura. Os critérios que nortearam a escolha das metas apresentadas foram parâmetros aceitos internacionalmente como indicadores de boa qualidade vida; os bons indicadores já existentes em algumas subprefeituras da própria cidade; metas já estabelecidas por organizações, planos nacionais, etc. referências da área; propostas da sociedade civil reunidas pelo Movimento[6].

Assim, os dados foram compilados e categorizados por áreas como cultura, saúde, educação, entre outras. Posteriormente foi feito um estudo comparativo entre os dados colhidos na chamada 'Subprefeitura de M'Boi Mirim', com aqueles coletados na cidade de São Paulo.

Em 2005, M'Boi Mirim, território da região administrativa onde se encontra o subterritório do Jardim Ângela, não contava com nenhum teatro ou cinema. E, segundo os dados disponibilizados pelo sítio da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, ainda não houve a construção de nenhum teatro no Jardim Ângela[7]. No ano de 2006, a Subprefeitura de M'Boi Mirim não possuía bibliotecas infanto-juvenis, tampouco para adultos, enquanto que o dado do Município de São Paulo era de 1,13 para o primeiro grupo e 0,55 para

4 Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/infraestrutura/convias/LEI%2011%20220%20de%201992.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

5 Disponível em: <http://www.spbairros.com.br/tag/bairros-jardim-angela/>. Acesso em: 11 ago. 2016.

6 Dados disponíveis em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/biblioteca/publicacao-indicadores-basicos-da-cidade-desao-paulo-2009>. Transcrição de parte do texto apresentado no sítio acima citado, acerca dos indicadores. Acesso em: 10 jun. 2017.

7 Idem.

o segundo grupo. O índice de analfabetismo para esse mesmo ano de referência era de 6,32, enquanto que a cidade de São Paulo tinha 4,15.

O indicador de leitos na cidade de São Paulo apontava que em 2007, havia em M'Boi Mirim 0,71 leitos para cada grupo de mil habitantes, sendo que na cidade de São Paulo, esse número era de 3,16 e o Ministério da Saúde informa que o mínimo de leitos por mil habitantes deve ser de 2,5.

Quando comparado com a subprefeitura de Pinheiros, verificamos uma grande diferença no investimento entre essa e a subprefeitura de M'Boi Mirim. Como seria possível atender à demanda dos seus quase 320 mil habitantes com necessidades básicas que há muito não foram superadas? Como integrante do processo produtivo, a marginalidade acaba por se realizar em um processo de inclusão à situação de exclusão, se ainda se considerar o afastamento e a indiferença social e econômica (KOVARIC, 2002).

A forma de tratar as necessidades dos mesmos moradores de uma cidade, da maneira como ocorre, reforça a ideia de que a pujança econômica da cidade deixa regiões inteiras à margem de seus direitos. Por isso, a periferia torna-se termo conhecido nas cidades, como afirma Caldeira (1984), pelo fato de:

> [...] provavelmente, desde meados da década de 70, seus moradores, armados com faixas e cartazes e reunidos em grupos, aprenderam o caminho da Prefeitura e de como exigir da administração pública aquilo a que tinham direitos: ônibus, água, luz, posto policial etc. Enfim, tudo o que os bairros centrais da cidade costumavam ter. (CALDEIRA, 1984, p. 7).

Segundo o endereço eletrônico da atual Prefeitura Regional M'Boi Mirim, o território que compreende o Jardim Ângela teve sua ocupação a partir da década de 1950, quando pequenos sítios deram lugar aos loteamentos ocupados por trabalhadores advindos de diversas localidades para trabalhar nas indústrias de Santo Amaro[8]. Para Caldeira (1984), estudiosa da periferia, a ocupação de forma desordenada não foi um acaso.

Sousa Júnior (1993) ensina que "as migrações forçadas conduzem às cidades contingentes populacionais de forma desordenada e que agravam a qualidade de vida da já depauperada condição de existência da força de trabalho urbana". (SOUSA JÚNIOR, 1993, p. 34).

Com a análise das características apresentadas acerca do território de estudo, qual seja o Jardim Ângela, é possível compreendermos que os seus bairros não foram planejados pela municipalidade e os loteamentos realizados a partir da década de 1950 foram sendo realizados para atender aos novos moradores:

8 Dados disponíveis em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/m_boi_mirim/historico/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

> Esses terrenos ilegais do ponto de vista da legislação urbana representavam a desobrigação dos poderes públicos em realizar investimentos. Obviamente, a "clandestinidade" ou "ilegalidade" era apenas formal, pois os órgãos públicos não só tinham conhecimento dessa modalidade de expansão urbana, como acabaram por aceitar que ela se tornasse a regra dominante no processo de ocupação do solo. Tratava-se de um "laissez-faire urbano", produtor de enorme especulação imobiliária (KOVARICK, 2009, p. 165).

Em 2002, a Prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei nº 13.399, na qual buscava aproximar a administração municipal das pessoas e dos bairros. A dimensão da cidade de São Paulo demandava a chegada do poder público municipal em todos os bairros, a fim de facilitar o acesso aos serviços públicos de competência da municipalidade, retomando o esforço feito inicialmente pela prefeita de gestão anterior, Luiza Erundina.

Diante da limitação do orçamento, a criação da subprefeitura de M'Boi Mirim significou, de fato, a chegada da institucionalidade na região, mas o tratamento dispensado àquela porção da cidade de São Paulo manteve a lógica da exclusão e da marginalidade social, como apresentado acima. É possível fazer tal afirmação quando comparamos os orçamentos das subprefeituras de M'Boi Mirim e Pinheiros, previstos para o ano de 2003.

Enquanto o orçamento de M'Boi Mirim (2003) foi previsto em R$ 8.722.646,00[9] (oito milhões, setecentos e vinte e dois mil e seiscentos e quarenta e seis reais) o orçamento de Pinheiros foi de R$ 15.270.638,00 (quinze milhões, duzentos e setenta mil e seiscentos e trinta e oito reais), representando uma diferença de R$ 6.547.992,00 (seis milhões, quinhentos e quarenta e sete mil e novecentos e vinte e dois reais).

Em importante estudo realizado por Caldeira, resta demonstrada essa divisão da cidade, na qual os espaços são delimitados e até identificados como áreas de ricos e pobres.

> Outros dados poderiam ser buscados e todos mostrariam a mesma coisa: São Paulo é uma cidade em que está claramente delimitado o que é local de moradia dos ricos – os bairros centrais e bem equipados – e o que é o local de moradia dos pobres – a periferia com suas carências. (CALDEIRA, 1984, p. 28)

O ser periférico numa cidade como São Paulo faz com que a delimitação citada acima por Caldeira ultrapasse as fronteiras de território e a identificação passe a ser também na interação diária, como se para afirmar que você está na cidade, mas a ela não pertence.

9 Dados disponíveis em: <http://orcamento.sf.prefeitura.sp.gov.br/orcamento/uploads/2003/lei13480.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Bicalho de Sousa (2006) afirma:

> Hoje, o local de moradia nas grandes cidades, nos centros e periferias que vão se construindo, criam uma discriminação por endereço, o que faz com que os jovens tenham de inventar endereços para não perder o posto de trabalho, para não ser discriminado pelo seu endereço ou local onde mora, porque esse se tornou mais um elemento de discriminação para essa geração (p. 2).

Em 2010, M'Boi Mirim possuía 521.350 habitantes sendo que destes, 295.324 eram moradores do distrito do Jardim Ângela. A título de comparação, na Subprefeitura de Pinheiros, segundo os dados apresentados, existiam 271.771 habitantes. Assim, diante dos dados apresentados, podemos depreender que o Jardim Ângela permaneceu como um bairro dormitório, com imensas áreas sem serviços públicos e áreas de lazer e cultura.

Por se tratar de uma região com dados que questionam a cidadania e sua existência nos meios populares, também as pessoas idosas têm uma condição de extrema vulnerabilidade social. Em maio de 2008, existiam 16.957 idosos que demandavam serviços prestados pelos núcleos de convivência. No entanto, estavam disponíveis pela Prefeitura de São Paulo, em todo o jardim Ângela, apenas 360 vagas nos referidos equipamentos. Seriam então 47,1 idosos por vaga[10].

Ainda que se verifiquem desafios para a sobrevivência no Jardim Ângela, seus moradores buscam de forma articulada melhorias das condições de vida. E neste contexto, vale destacar o entendimento de Lyra Filho (1972, p. 9), ao abordar que "o desconforto dissolve os oráculos e que o homem deixa de entregar-se a práticas institucionalizadas, não mais se rendendo às ortodoxias tradicionais e se impulsionam formas diversas de conscientização".

3. O Fórum em Defesa da Vida e seu papel articulador para a transformação social

O Jardim Ângela figurou durante alguns anos nas páginas dos jornais e revistas, como o lugar mais violento do mundo, declaração essa feita pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1996[11]. Nesse período, foram registrados 116,23 assassinatos para cada 100 mil habitantes. Em matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo há a publicização de informações sobre a situação dos homicídios na região:

10 Dados disponíveis no estudo "Diagnóstico de M'Boi Mirim", <https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/diagnostico_de_saude_mboi_2008.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

11 Folha de S. Paulo em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd180806b.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

> Jardim Ângela, na zona sul de São Paulo, é o distrito que registra mais assassinatos de adolescentes na cidade. A taxa de homicídios da região, 108 por 100 mil pessoas, é a mais alta conhecida no Brasil. O delegado Márcio Watanabe, do 92º DP, afirma que os "ajustes de conta" são comuns entre traficantes e consumidores.[12]

Segundo infográfico produzido pelo jornal Folha de S. Paulo, no ano de 2006, o Cemitério São Luís, recebeu para sepultamento, uma vítima de homicídio por dia[13]. O ano de referência, compreende o período de organização do Tribunal Popular, até a conclusão das obras do hospital.

A experiência de mobilização social para a exigência de direitos organizada pelas lideranças do Jardim Ângela se constituiu importante estratégia para a efetivação dos direitos humanos na região. Para Sousa Júnior, as regiões ocupadas por pessoas vitimadas pelos processos de migrações forçadas podem ser campo fértil para a organização da luta. Assim, nos fala o professor:

> Também aí surgem formas novas de experimentar a vivência da própria exclusão. Organizam-se associações de moradores, comissões específicas, manifestações e estratégias de luta orientadas para reivindicações autônomas fundadas na convicção de que obedecem à manifestação de um legítimo direito, embora não reconhecido nas leis (1993, p. 34).

O Fórum em Defesa da Vida Contra a Violência, ou simplesmente Fórum, foi criado em 1996[14] e conta com mais de 250 organizações populares, movimentos, Organizações Não Governamentais, Igrejas e escolas.

As reuniões do Fórum em Defesa da Vida são realizadas na sede da Sociedade Santos Mártires, às primeiras sextas-feiras do mês, no formato de assembleia, sempre com a exposição de temas previamente escolhidos pela coordenação colegiada (composta por lideranças da comunidade), em comum acordo com a assembleia. Das reuniões do Fórum também especialistas ou autoridades para contribuírem com o debate sobre os assuntos escolhidos. Quando há necessidade, definem-se os encaminhamentos que passam a ser monitorados pela assembleia nas reuniões subsequentes.

Por serem temas de grande interesse da comunidade, como segurança e violência, saúde, educação, etc, geralmente a assembleias contam com a participação de cerca de cinquenta pessoas, que representam as organizações da sociedade civil integrantes do fórum. Não há rotatividade nessa composição, uma vez que todas as organizações têm assento permanente na

12 Folha de S. Paulo em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/11/brasil/14.html>. Acesso em: 12 jul. 2017.

13 Folha de S. Paulo em: <http://temas.folha.uol.com.br/cemiterio-dos-homicidios/os-vivos-e-os-mortos/perfil-dos-enterrados-revela-problemas-de-saude-educacao-e-violencia-da-regiao.shtml>. Acesso em: 3 mai. 2017.

14 Histórico sobre o Fórum obtido em: <http://cdhep.org.br/quem-somos/historia>. Acesso em: 12 jun. 2017.

assembleia. Também é franqueada a participação de cidadãos do bairro nos encontros, que têm direito a voz.

Também as ações para a construção do Tribunal Popular foram debatidas de forma popular, em assembleia, considerando a participação de pessoas que não detinham amplo conhecimento sobre as formas de funcionamento da justiça estatal.

Os Fóruns têm a capacidade de se organizar com a finalidade de buscar espaços capazes de interferir na elaboração de políticas públicas, com vista a atender os interesses comuns a um grupo e são capazes de promover mudanças culturais. Para Carvalho (2002),

> São também novas formas de ação e de organização, mais ágeis e informais, que interpelam os governos, desafiando-os e participando da elaboração de políticas públicas mais voltadas ao interesse comum, ao mesmo tempo em que provocam mudanças na cultura da sociedade. (CARVALHO, 2002, p. 10).

O ano de fundação do Fórum em Defesa da Vida (1996) não foi mera coincidência. A declaração das Nações Unidas de que aquela região de periferia era o lugar mais violento do mundo impulsionou a organização do povo. Os moradores do Jardim Ângela não precisavam que essa declaração fosse feita para que se mobilizassem.

O Fórum em Defesa da Vida foi criado como uma estratégia para articular ações e denunciar de forma ativa as mazelas sofridas pela população, responsabilizando as autoridades e inovando na relação de poder, que não mais se condicionaria às manipulações dos poderes públicos presentes ou ausentes da realidade dos moradores.

A necessidade de se construir protagonismo em suas lutas faz com que haja a compreensão daquilo que é direito em contraposição aos campos vazios desses direitos no território de estudo. Para Sader (1995),

> a consciência de seus direitos consiste exatamente em encarar as privações da vida privada como injustiças no lugar de repetições naturais do cotidiano. E justamente a revolução de expectativas produzidas esteve na busca de uma valorização da dignidade, não mais no estrito cumprimento de seus papéis tradicionais, mas sim na participação coletiva numa luta contra o que consideram as injustiças de que eram vítimas. E, ao valorizarem a sua participação na luta por seus direitos, constituíram um movimento social contraposto ao clientelismo característico das relações tradicionais entre os agentes políticos e as camadas subalternas (p. 259).

O direito exigido pelas comunidades, diante das suas necessidades, pressupõe a criação de mecanismos de efetividade, sob pena de serem abandonadas as esferas públicas, conforme já classificado. Dessa forma, o direito passa a ser construído a partir da rua, numa forte interação entre a compreen-

são dos desafios a serem superados, a identificação dos canais que não apoiarão de fato a efetivação de seus pleitos e a eleição de novos instrumentos que lhes trarão efetividade. Lyra Filho (1982) apresenta esses processos de luta quando afirma que:

> o direito se faz no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência), quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito no próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que andam por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do direito) (LYRA FILHO, 1982, p. 3).

O Fórum em Defesa da Vida, por meio de suas articulações, constituiu-se como mobilizador social e, aos poucos, passou a disputar os espaços de poder. O que foi se configurando com a ascensão do Fórum fez com que ele passasse a ocupar uma parcela da representatividade de poder político exercido pelas autoridades do Estado, da interação nos espaços públicos[15], para pautar seus desejos sem renegar qualquer ideia de identidade ou de que tenha que assumir responsabilidades nesses processos. Para Teixeira (2001) O passo posterior à plena ocupação dos espaços públicos é ascender às instâncias das esferas públicas que, por sua natureza, são compostas de representações estatais e que têm competência para receber e tratar dos temas debatidos e consensuados anteriormente nos espaços públicos, na perspectiva da sua implementação. O Fórum se configura como um movimento social, pois segundo Gohn (2010):

> um movimento social com certa permanência é aquele que cria sua própria identidade a partir de suas necessidades e seus desejos, tomando referentes com os quais se identifica, outros igualmente carentes, excluídos ou sem direitos, reconhecimentos ou pertencimentos. (p. 31).

Os atores que compuseram e compõem[16] o Fórum, apesar de seus públicos diversos – como as representações dos idosos, das mulheres, das crianças e dos adolescentes, da juventude, dos movimentos de moradia, dos conselhos de saúde, clubes de mães e associações de moradores –, eram afetados

15 Na definição de Teixeira (2001), espaço público indica-se como "aqueles com dimensão aberta, plural, permeável, autônoma, de arenas de interação social que seriam aqueles espaços poucos institucionalizados" (p. 77).

16 Os nomes dos integrantes do Fórum estão disponíveis em: <http://www.santosmartires.org.br/Mobilizacao-Social>. Acesso em: 11 ago. 2016.

pela ausência de direitos humanos na região. O Fórum em Defesa da Vida não teria reunido condições de prosperar como uma organização minimamente coesa e focada, caso não tivesse desenvolvido uma pauta capaz de condensar as expectativas dos grupos sociais já sinalizados acima, os consensos criados sobre os direitos e os empecilhos para seus plenos acessos. (TEIXEIRA, 2001) O que se verifica no Fórum é uma ampla teia, tecida por muitas mãos em busca da efetivação dos direitos humanos. Para Gohn (2010, p. 31), "a solidariedade é [...] orgânica – criada por meio da experiência compartilhada e pertencer e vivenciar alguma situação de exclusão". É muito comum a articulação de movimentos sociais girar em torno de pautas específicas. Com isso, fragmentam-se as lutas e suas pautas. Na lição de Santos (2004):

> Os movimentos e ONGs constituem-se em torno de uma quantidade de objetivos mais ou menos confinados, criam as suas próprias formas e estilos de resistência e especializam-se em certos tipos de prática e de discurso que os distinguem dos outros movimentos e organizações. A sua identidade é, por isso, criada na base daquilo que os separa de todos os outros. O movimento feminista vê-se como muito distinto do movimento operário e vice-versa, e por sua vez, ambos se distinguem o movimento indígena ou do movimento ecológico etc. (p. 119).

A construção das lutas por meio de pautas e públicos-alvo promove o afastamento entre os movimentos e, por que não dizer, o surgimento de disputas entre si. Santos (2004), então, continua identificando os reflexos da fragmentação, conforme abaixo:

> Todas estas distinções e separações traduziram-se, na verdade, em práticas muito diferentes, se não mesmo em contradições que contribuem para afastar os movimentos entre si e para fomentar rivalidades e facciosismos. É daqui que resulta a fragmentação e a atomização que são o lado negativo da diversidade e da multiplicidade. (p. 119).

As mobilizações em torno das pautas ligadas à saúde demonstraram uma grande capilaridade na região do Jardim Ângela. Tais articulações trouxeram força para se debater os problemas locais e para disputar o orçamento para a consecução de investimentos nestas duas áreas. Neste caso, lutar para a coletividade é fazer com que as políticas públicas deixem de ser implementadas para a individualização do cidadão sem estabelecer entre os pobres, os mais pobres. (GOHN, 2010).

A mudança do perfil dos movimentos sociais no Brasil, verificada a partir da década de 1970, principalmente como reflexo do autoritarismo vigente, faz surgir uma forma ampla de atuação, fazendo emergir novas formas de sociabilidades. Sousa Júnior (2015) afirma que:

> A irrupção dos movimentos operários populares, sobretudo a partir dos anos 1970, rompendo em ação coletiva o isolamento determinado por uma ordem autoritária que restringia a mobilização das organizações sociais, faz emergir uma nova sociabilidade, com a marca da autonomia que passou a caracterizar a ação dos sujeitos assim constituídos. (p. 39).

Sousa Júnior continua a ensinar sobre os novos movimentos sociais, caracterizados a partir de suas ações sociais, estes novos movimentos sociais, vistos como indicadores da emergência de novas identidades coletivas (coletividades políticas, sujeitos coletivos) puderam elaborar um quadro de significações culturais de suas próprias experiências, ou seja, do modo como vivenciam suas relações, identificam interesses, elaboram suas identidades e afirmam direitos. (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 40).

O novo sujeito coletivo dispensa elementos como a subjetividade, não sendo esta a questão mais importante, pois tais sujeitos vão se redefinindo na medida em que se verificam os reflexos das decisões tomadas a partir de suas necessidades. E, por último, conclui Chauí (1995 *apud* SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 44-45) que tais sujeitos não têm a intenção de avocar para si a busca de soluções para questões universais, dialogando, inclusive, com as crises verificadas em determinadas instituições.

4. A dualidade de poder

A construção do direito das comunidades empobrecidas pelo modelo neoliberal se contrapõe ao direito positivado, ainda que, em algum momento, aproveitem-se de suas brechas para conquistar direitos. Assim, movimentos sociais ultrapassam os ditames legais garantistas e buscam executar e implementar uma nova forma de se fazer o direito. Esta sessão demonstrará os aspectos do direito positivado como forma de limitar direitos e demonstrará a real possibilidade de um novo direito, por meio das interações sociais, para a liberdade.

A ideia de direito positivado dialoga com o direito do Estado burguês, que chama para si a regulamentação dos direitos. Para Santos (2016),

> Assim que o Estado liberal assumiu o monopólio da criação e da adjudicação do direito – e este ficou, assim, reduzido ao direito estatal –, a tensão entre a regulação social e a emancipação social passou a ser um objeto mais da regulação jurídica. (p. 19).

Em sendo o Estado ocupado pelos setores mais abastados da sociedade, soa de forma naturalizada que a projeção do direito atenda principalmente as necessidades apresentadas por tais representantes.

O positivismo se arvora na construção de um direito monolítico, que

não sofre as mudanças decorrentes da fricção entre a norma posta e seu pleno exercício. Nesse entendimento, temos que o positivismo, mesmo que pregue uma ideia de neutralidade, busca determinar o direito como lei, sendo, naturalmente, produto do Estado. Ou seja, surge o direito como ato de poder, buscando-se a sua legitimidade pelo simples fato de existir como produto da inteligência estatal. (FARIAS, 1993). Lyra Filho (1982), acerca do legalismo estatal, é assertivo e sentencia:

> O legalismo é sempre a ressaca social de um impulso criativo jurídico. Os princípios se acomodam em normas e envelhecem; e as normas esquecem de que são meios de expressão do Direito móvel, em constante progresso, e não Direito em si. Com o vício de rodar a manivela, o Estado troca, na sua Casa da Moeda, os papéis com lastro de ouro pelos papéis desvalorizados, na inflação das leis; e acaba usando a "guitarra", a máquina de fazer dinheiro falso, para enganar os tolos. (p. 55)

O controle sobre as atividades sociais deveria corresponder às expectativas deste Estado, de modo que o capital não corresse o risco de sofrer os reflexos do que poderia significar a emancipação da sociedade. Santos ensina que:

> Com o triunfo do liberalismo em 1848, a preocupação primeira do Estado liberal deixou de ser a luta contra o Ancien Régime para passar a opor-se às reivindicações emancipatórias das "classes perigosas", as quais, apesar de derrotadas na Revolução de 1848, continuam a pressionar o novo regime político com exigências crescentes de democracia. (WALLERSTEIN, 1999, p. 90 Apud. SANTOS, 2016, p. 19).

Com o avanço das exigências da democracia, entram em choque as estratégias de políticas emancipatórias e política de confrontação ao Estado, que tinham como objetivo uma menor e uma maior concessão de direitos, sem que houvesse hierarquização entre estes. Para os demoliberalistas, a ideia era restringir ao máximo o acesso a direitos, contrapondo-se, assim, aos demossocialistas (BOBBIO, 2002).

Para Santos (2016), ambas as modalidades estariam a lutar contra o conservadorismo, que pregava a total negação de direitos aos excluídos do contrato social. Para o autor, "o neoliberalismo não é uma versão nova do liberalismo, mas antes uma versão velha do conservadorismo". (p. 22).

Segundo Lyra Filho (1982), o contrato social se constituiu em ação fraudulenta de consensos em que a transição para a liberdade foi aprisionada pela alienação, com as amarras trazidas pelo Estado do capital, o Estado burguês.

> A identificação entre Direito e lei pertence, aliás, ao repertório ideológico do Estado, pois na sua posição privilegiada ele desejaria convencer-nos de que cessaram as contradições, que o poder atende

> ao povo em geral e tudo o que vem dali é imaculadamente jurídico, não havendo Direito a procurar além ou acima das leis. (LYRA FILHO, 1982, p. 23).

Restringir as necessidades da sociedade a um superpoder estatal, que seria capaz de atendê-las sem atrofias, por si só seria um imenso desafio. No entanto, o Estado burguês não está configurado para tanto, pois, na realidade, busca atender primeiro às demandas burguesas e, não apenas isso, visa construir e configurar uma imensa estrutura de opressão, compressora e conformadora da sociedade, qual seja, o direito positivado. Com a "forma da construção do jurídico faz com que haja um distanciamento entre a norma e a realidade social que deveria ser o seu conteúdo básico e que, se assim fosse, necessariamente, resultaria em uma ordem social justa". (FARIAS, 1993, p. 23).

Lyra Filho (1982) compreende, então, que o direito positivo burguês não passa de comandos opressores estabelecidos em leis e, dessa forma, lançados para o conjunto do povo, a quem apenas cabe o dever pleno da obediência. "Assim, o povo possui limitados direitos subjetivos pela realidade de opressão em que se encontram" (LYRA FILHO, 1982, p. 23).

> "Mas o Direito se vinga" determina Lyra Filho (1993), cresce, pressiona, conquista alargamentos notáveis, brilha nos estandartes dos espoliados e oprimidos, ecoa na voz dos advogados progressistas, transborda nas sentenças de magistrados mais inquietos, encorpa-se e procura uma sistematização no pensamento dos professores rebeldes, sacode a poeira dos tratados conservadores, rompe bitolas dogmáticas e retempera o ânimo dos que, cedo demais, queriam dar a causa jurídica por indefensável e perdida.

Tem-se assim que o direito tem a função precípua de estabelecer e garantir a ordem descrita nas cartilhas do capital e, dessa forma, o desenvolvimento se daria em condições sociais, também por ele escrito. (SANTOS, 2000).

Considerando que o Estado burguês tem a necessidade do enquadramento das normas naquilo que prevê o direito também burguês, Costa (2015), parafraseando Lyra Filho, entende que para um novo direito, torna-se necessária a ressignificação do conceito de direito e justiça. Dessa forma, o Estado burguês, por meio de seu aparato opressor, avoca o direito moderno para "tomar as normas como Direito e, depois, definir o Direito pelas normas, limitando estas às normas do Estado e da classe e grupos que o dominam". (LYRA FILHO, 1980, p. 20-21).

Se as lutas sociais por direitos desaguassem pura e simplesmente na exigibilidade do direito burguês, a dialética sobre o redimensionamento da percepção do direito a partir das classes populares estaria comprometida e seria fadada ao achatamento pela ordem jurídica vigente. Com esse quadro de

negação de direitos já instalado, ocorre que o "desconforto dissolve os oráculos e que o homem deixa de entregar-se a práticas institucionalizadas, não mais se rendendo às ortodoxias tradicionais e se impulsionam formas diversas de conscientização". (LYRA FILHO, 1972A, p. 9, apud. SOUSA JÚNIOR, 1984, p. 22).

Costa (2015) parafraseia Sousa Júnior ao afirmar que a construção de um novo direito a partir do "oprimido e da oprimida" ofereceria a oportunidade de serem quebradas tais condições, levando-se a um "autoexercício de participação como sujeito determinante, ativo e soberano, da direção de seu próprio destino" (SOUSA JÚNIOR, 1993, p. 30).

A possibilidade de mudança social passa pela necessidade de se reafirmar a importância dos seres humanos num processo de libertação de qualquer forma de opressão que venha a ser pensada. (COSTA, 2015, p. 219). No entanto, a construção de sociedade que temos está consolidada na desigualdade e, por isso, imprime em seu conjunto uma ambiência de competição, com forte acúmulo de riquezas, o que, por si só, desnivela a sociedade, aglutinando naturalmente os iguais a partir daquela situação econômica. (COSTA, 2015, p. 220). Incute-se com isso um consenso de merecimento quando, na verdade, o que organiza a sociedade do capital é o estabelecimento de privilégios.

Santos, então, identifica a partir dos processos de menor ou maior proximidade com o leque de direitos, remetendo-nos à exclusão do contrato social, que faz surgir a sociedade civil íntima, a sociedade civil estranha e a sociedade civil incivil. Essa diferença de classes seria suficiente para dar ao fascismo social, a ideia de que a disponibilização dos direitos do pacto social não estaria à disposição de todos, mas apenas de alguns dos associados ao pacto. Senão vejamos:

> Sociedade civil íntima [...]. Partindo do princípio de que está correta a ideia das três gerações de direitos humanos – direitos político-civis, direitos socioeconômicos e direitos culturais –, aqueles que estão incluídos na sociedade civil íntima desfrutam do leque completo de direitos. (SANTOS, 2016, p. 47).

A sociedade civil estranha seria formada por um grupo não despojado de todos os direitos, mas que usufruiria de alguns itens do contrato social. A sociedade civil estranha é o círculo intermédio em redor do Estado [...]. Pode-se afirmar que quem integra a sociedade civil estranha pode exercer, de uma maneira mais ou menos livre, os seus direitos cívicos e políticos, mas tem acesso escasso aos direitos sociais e econômicos, para já não falar dos direitos culturais ou "pós-materialistas". (SANTOS, 2016, p. 48).

Na perspectiva de Santos, a sociedade civil incivil "é o círculo do fascismo social e, em rigor, os que habitam não pertencem à sociedade civil, uma vez que são atirados para o novo estado natural. Não possuem expectativas estabilizadas,

já que, na prática, não têm quaisquer direitos". (SOUSA SANTOS, 2016, p. 48).

5. A dualidade de poder no Jardim Ângela: o Tribunal Popular

O Tribunal Popular do Jardim Ângela relaciona-se diretamente com a ideia de poder dual, tendo em vista o contexto político-estatal vigente no Brasil quando de sua realização. Afirma Sousa Santos (2016) que é concebível, contudo, a utilização do conceito de poder dual – de forma enfraquecida, mas nem por isso menos válida – em situação não revolucionária, englobando poderes mais complementares ou paralelos do que confrontacionais, nas quais dominam, pelo menos à superfície, os conflitos intraclassistas.

Quando uma comunidade resolve tomar para si uma função que seria exclusivamente estatal, para com base em seus princípios chegar em um resultado satisfatório, creio que o caminho da emancipação começou a ser trilhado. Todavia, com relação ao estudo de caso – Tribunal Popular do Jardim Ângela –, o Fórum não queria assumir as funções estatais na execução das políticas públicas, mas organizar-se para resistir e exigir. O surgimento do Tribunal Popular deu-se em virtude de desgaste com as autoridades do Estado que, a partir do diagnóstico popular do Jardim Ângela, passaram a buscar os gabinetes para apresentar a realidade do povo e pedir providências. As respostas sempre obtidas eram que o pleito seria encaminhado ou que verificariam a possibilidade de atendê-las.

A partir dessa experiência vivida, avaliou o Fórum que a instalação de um Tribunal Popular daria condições de se efetivar alguns direitos naquela região. É nesta estratégia que podemos afirmar que a dualidade de poder se instala de uma forma muito latente e capaz de trazer resultados. Nessa linha, o Tribunal Popular estabeleceu de maneira simbólica conexão para a efetivação dos direitos pedidos. Augusto Rossini[17], entrevistado em fevereiro de 2017, afirmou que:

> A ideia era fazer audiência pública. Mas aí a gente falou: 'mas a audiência pública, ela tira uma deliberação pra alguém tomar uma providência'. Na verdade, o tribunal popular tem uma outra conotação, que era justamente a questão de tomar uma decisão imediata, simbólica.

Em que pese a característica popular do tribunal, a figura do "juiz popular" não foi considerada, pois buscou-se a institucionalização de seu funcionamento por meio de um julgador, que era reconhecidamente um juiz e, nesse caso, permaneceu a mesma lógica dos tribunais do Poder Judiciário, onde a de-

17 Augusto Rossini, Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo. Um dos membros da coordenação para a realização do Tribunal Popular.

finição de papeis de cada participante de tais júris é praticamente imutável.

> O que reforça a ideia de que uma justiça só é justa se for exercida por alguém exterior à questão, por um intelectual, um especialista da idealidade. Se, ainda por cima, este tribunal popular é presidido ou organizado por intelectuais que vêm escutar o que dizem os operários de um lado e o patronato de outro e afirmar "um é inocente, o outro é culpado", há uma infiltração de idealismo nisto! Ao fazer dele um modelo geral para mostrar o que é justiça popular, temo que se escolha o pior (FOUCAULT, 2015, p. 37).

O Tribunal Popular do Jardim Ângela, com a manutenção do formato enrijecido de Tribunal proposto pelo Estado, carregou em si forte traço de dominação burguesa, visto que o Tribunal burguês, segundo Foucault, é caracterizado justamente pela existência de elementos determinados:

> O tribunal, arrastando consigo a ideologia da justiça burguesa e as formas de relação entre juiz e julgado, juiz e parte, juiz e pleiteante, que são aplicadas pela justiça burguesa, parece-me ter desempenhado um papel muito importante na dominação da classe burguesa (FOUCAULT, 2015, p. 37).

Em que pese no momento da instalação do Tribunal Popular, no ano de 2002, as instituições do sistema de justiça possuírem condições de funcionamento, o Poder Judiciário não era o principal objetivo a ser alcançado, mas tê-lo como horizonte naquele momento, era muito importante, caso as estratégias em torno do Tribunal Popular não prosperassem. A percepção de que o Poder Judiciário poderia não atender ao pleito da comunidade era ideia recorrente junto às lideranças do Fórum em Defesa da Vida, que estavam na condução dos trabalhos para a realização do Tribunal Popular.

> Aí, quando o processo estava pronto para entrar como ação civil pública, sim, mas como envolver a população em tudo isso? A população tem que entender como [inaudível] a proposta. Aí, resolvemos a fazer o que chamamos do tribunal popular, antes de entrar na justiça, porque, também, confiar na justiça? Como que confia? Vai fazer o processo, entrega na justiça, vai ser engavetado, para demorar quantos anos? (Padre Jaime em entrevista em fevereiro de 2017).[18]

Presidiu a sessão daquele Tribunal Popular o Dr. Urbano Ruiz, togado, membro da Associação dos Juízes para a Democracia. A promotoria de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo realizou a acusação e contou com assistentes populares da acusação, diversos moradores que, de posse de microfone, relatavam as violações de direitos nas áreas da saúde e segurança.

18 Padre Jaime Crowe, religioso irlandês, radicado no Brasil há 30 anos, é um dos principais articuladores do Fórum em Defesa da Vida e um dos organizadores do Tribunal Popular.

Os jurados eram todos os que estavam no Tribunal Popular, que realizaram o julgamento e que, a cada quesito elaborado pelo juiz, respondiam sim ou não.

> Nas acusações fizeram depoimentos de coisas, de casos que eles conheciam dentro da área da segurança, dentro da área da... questões de saúde e como jurados também, que cada um tinha um cartão, vermelho ou... cartão vermelho, verde e amarelo, acho que tinha três cartões. Então tinha que levantar os cartões quando se era para condenar, não sei exatamente o porquê foi a questão... O juiz fazia as perguntas, 'Então, o que que a plateia acha? Levanta!', aí..." (Padre Jaime Crowe, em entrevista em fevereiro de 2017)

Foucault (2015) já teceu críticas ao modelo de Tribunal Popular que acaba por replicar a estruturas do Tribunal Burguês, já que para ele, a forma de Tribunal é totalmente dispensável. Assim, ensina:

> A necessidade de afirmar a unidade dispensa a forma do tribunal. Eu diria mesmo – forçando um pouco – que através do tribunal se reconstitui uma espécie de divisão do trabalho. Há os que julgam – ou que dão a impressão de julgar – com toda a serenidade, sem estarem implicados. O que reforça a ideia de que uma justiça só é justa se for exercida por alguém exterior à questão, por um intelectual, um especialista da idealidade (FOUCAULT, 2015, p. 37).]

Utilizando-me das categorias de análise criadas por Santos para definir o poder dual, verifica-se que o Tribunal Popular do Jardim Ângela se constituiu em importante instrumento, pois trouxe para serem julgados os poderes do Estado burguês, esse mesmo Estado que durante muitos anos foi omisso e violou direitos e que contribuiu para que se configurasse todo o "libelo" acusatório. O banco dos réus foi o lugar reservado a ele. A dualidade de poder estava consolidada, pois apesar das críticas feitas por Santos quanto a essa subordinação ao Estado burguês, o poder judiciário deslocou-se até a periferia de São Paulo, em local estranho às suas estruturas, para apreciar e julgar uma demanda popular. Apesar da figura do juiz representar também o sistema de justiça burguês, foi o poder popular que o levou até as trincheiras da luta por direitos.

6. Conclusões

O Tribunal Popular do Jardim Ângela realizou a ampliação do conceito de poder dual, defendido por Boaventura de Sousa Santos: foi possível verificar o pleno exercício do poder popular, instaurando uma relação de poder dual, quando da retirada das barras do Poder Judiciário. A dualidade de poder ocorreu principalmente diante da recusa inicialmente de buscar o Poder Judiciário do Estado para que apreciasse e dissesse o direito.

A crítica de Foucault ainda que deva ser considerada, não se aplica à

situação do Tribunal Popular do Jardim Ângela. Apesar das lideranças não vislumbrarem um Tribunal totalmente feito pelo povo, e por isso, popular, restou claro nas entrevistas que o convite a um juiz de Direito consistia numa estratégia para chamar a atenção das autoridades do Município e do Estado de São Paulo e sua realização se deu em cenário de pleno exercício democrático. Considerando o perfil dos moradores do Jardim Ângela, organizados em torno do Tribunal Popular, percebe-se que o direito foi exercido pelos oprimidos de forma individual e autônoma. Ora, o Tribunal funcionou com um microfone à disposição dos moradores. Homens e mulheres que talvez nunca tenham falado num aparelho de som tiveram a oportunidade serem escutados pelas representações junto ao Tribunal do Estado e do Município de São Paulo.

A temática da dualidade de poder, principalmente no atual contexto brasileiro, buscará, se não no âmbito nacional, mas no âmbito local, pautar as demandas populares demandas com peso de representação política. O Tribunal Popular do Jardim Ângela, nesse sentido, foi um espaço popular capaz de articular as forças políticas e sociais para a concretização da construção do Hospital do M'Boi Mirim, que atende em média por mês, cerca de 20 mil pessoas em seu Pronto-Socorro.

Outros ganhos sociais são verificados pela atuação do Fórum em Defesa da Vida, espaço popular que desenvolveu e realizou o Tribunal Popular, como: a implemenção dos projetos de bases de policiamento comunitário na região; a instalação de 2 CICs (Centro de Integração e Cidadania); e a construção e ampliação dos equipamentos públicos nas áreas da educação e cultura (ex: CEU Feitiço da Vila) e assistência social.[19]

Assim, a partir da agenda constante do Fórum em Defesa da Vida, é possível verificar que o empoderamento das lideranças locais e a educação popular se dá forma contínua, pois em que pese a conquista do Hospital Municipal, as lutas por asfalto, por educação, transporte e segurança, ainda são um desafio para elevação dos indicadores sociais locais.

A prova disso é que os novos estudos realizados pela rede Nossa São Paulo, ainda mostram a persistente ausência de direitos. M'Boi Mirim continua sem teatro e cinema. Não possui ainda bibliotecas, o que reforça a ideia de bairro dormitório. O indicador de leito por mil habitantes, que apontava 0,71 no estudo apresentado em 2009, é trazido pelo estudo de ano-base 2015[20], em 0,705. No entanto, no distrito do Jardim São Luís, que também compõe a Subprefeitura de M'Boi Mirim, esse indicador é de 1,58.

19 Disponível em : <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17142/09_F%c3%b3rum%20em%20Defesa%20da%20Vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mai. 2018.

20 Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/arqs/mapa-da-desigualdade-completo-2016.pdf?v=2>. Acesso em: 15 mai. 2016.

A rede Nossa São Paulo mudou a metodologia de pesquisa e passou a trazer os indicadores não mais por subprefeituras e sim, por distritos, o que pode apresentar variação, como é o caso dos leitos.

Quanto aos homicídios, os números ainda são bastante altos, segundo mesmo estudo citado acima. Jardim Ângela teve em 2014, o índice de 1,88 homicídios para cada grupo de 10 mil habitantes. Mesmo com esse dado alto, o Jardim Ângela não figurou naquele ano, como distrito mais violento da cidade, passando a ocupar esse ranking da morte, os distritos de Marsilac, com 4,95 e o Brás, com 3,92. Porém se comparamos Jardim Ângela com Pinheiros, verifica-se que este último, não registrou mortes por homicídios em todo o ano de 2014.

A busca pela efetivação de direitos, nesse caso, além do empoderamento da comunidade, foi também aprendizado sobre o que é direito, mas não aquele direito dos códigos e processos e sim, a partir do senso de pertencimento que identificava e percebia a ausência do acesso à saúde, por exemplo. Foi a forma plural do direito se colocou como suporte para a atuação do poder popular, reconhecidamente como um poder dual, assim como preconizado acerca dessa teoria. Muitos outros direitos ainda carecem de ser conquistados, mas isso é fruto das outras lutas que foram travadas e que até hoje embalam o Jardim Ângela.

Referências

BICALHO DE SOUSA, N. H. População nas políticas públicas: geração-jovens e idosos. In: RIOS-NETO, E. L. G. (Org.). *A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça*. Brasília: CNPD: UNFPA, 2006, p. 2.

BOBBIO, N. *Dicionário de política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ed., 1909/1998, p. 323, 324.

CALDEIRA. T. P. R. *A política dos outros*. Brasília: Editora Brasiliense, 1984. p. 7, 23, 28.

CARVALHO, J. M. *Os Bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3 ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002. p. 10.

COSTA, A. B. ; FONSECA, L.G. *O Direito achado na Rua e os Movimentos Sociais*. In: RÊSES, Erlando da Silva (Org.) Universidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015.

FARIAS, M. E. M de. As ideologias e a filosofia. Direito: positivismo e jusnaturalismo. Nova ciência antidogmática do direito. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. (Org.) *Introdução Crítica ao Direito.* Série O Direito Achado na Rua. v. 1, Brasília: UnB Editora, 1993.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.* Petrópolis: Vozes, 2010.

KOVARICK, L. *Viver em Risco.* Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LYRA FILHO, R. *Para um direito sem dogmas.* Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

_____. *O que é direito?* Brasília: Editora Brasiliense, 1982.

_____. Por que estudar direito? As ideologias e a filosofia. Direito: positivismo e jusnaturalismo. Nova ciência antidogmática do direito. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. (Org.). *Introdução Crítica ao Direito.* Série O Direito Achado na Rua. v. 1, Brasília: UnB Editora, 1993.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. *O Fórum Social Mundial:* Manual de Uso. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. *As bifurcações da ordem:* revolução, cidade, campo e indignação. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. *Sociologia jurídica:* condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

_____. *Para uma crítica da eficácia do direito.* Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1984.

_____.In: SOUSA JÚNIOR , J. G. de. (Org.) *Introdução crítica ao Direito.* Série

O Direito Achado na Rua. v. 1, Brasília: UnB Editora, 1993.

_____; ESCRIVÃO FILHO, A. S. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Ed. D'plácido, 2016.

TEIXEIRA, E. O local e o global: *limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em: 23 de março de 2018.
Aprovado em: 18 de maio de 2018.

La negación de los derechos a las gestantes en régimen de privación de libertad no Brasil[1]

- A negação dos direitos às gestantes em regime de privação da liberdade no Brasil
- The negation of rights to winners in the regime of deprivation of liberty not Brazil

Sérgio Rodrigues de Souza[2]
Liliane Rodrigues de Araújo[3]
Luis Eligio Martely Masen[4]

Resumen: El presente artículo aborda la temática 'la negación de los derechos a las gestantes en régimen de privación de libertad en Brasil.' Se trata de un asunto de la más extrema relevancia científica porque expone la necesidad de aclarar por cual motivo las mujeres en condiciones de privación de libertad, cuando están en trabajo de parto, son encadenadas durante tal acto. Su relevancia social se encuentra en el hecho de mostrar a la sociedad que los derechos y prerrogativas legales en relación al género aún son meras conjeturas filosóficas muy distantes de la realidad social. Esta es una investigación de carácter, bibliográfica factual, teniendo como base el caso de la parturienta que fue encadenada durante el parto en un hospital en la ciudad de San

1 La primera versión del texto fue presentada en el *4º Seminario Internacional de Educação e Sexualidade e 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero*, Vitória-ES / Brasil, junio de 2016.

2 Doutorando em Ciências Pedagógicas pela Universidad Enrique José Varona - La Habana (Cuba) sergiorodrigues52@hotmail.com

3 Doutoranda em Ciências Pedagógicas pela Universidad Enrique José Varona - La Habana (Cuba) liliaraujoe10@hotmail.com

4 Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor Titular da Facultad de Humanidades - Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" - La Habana (Cuba) luiseligiomm@ucpejv.edu.cu

Pablo. El objetivo es proporcionar la reflexión acerca de las garantías constitucionales a las ciudadanas brasileñas con la finalidad de garantizar condiciones dignas de vivencias para las mujeres embarazadas que, por infelicidad, vengan a ser detenidas por el Estado y pierdan sus condiciones de libertad civil.

Palabras clave: Embarazadas en régimen de privación de libertad. Garantías constitucionales. Ciudadanía.

Resumo: O presente artigo aborda a temática 'A negação dos direitos às gestantes em regime de privação da liberdade no Brasil'. Trata-se de um assunto da mais extrema relevância científica, porque expõe a necessidade de esclarecer por qual motive as mulheres gestantes em condição de privação de liberdade, são acorrentadas quando estão em trabalho de parto. Sua relevância social encontra-se no fato de mostrar à sociedade que os direitos e prerrogativas legais em relação ao gênero ainda são meras conjecturas filosóficas muito distantes da realidade social. Esta é uma investigação bibliográfica e empírica, tendo como base o caso da parturiente que foi acorrentada durante o parto em um hospital na cidade de São Paulo. O objetivo é proporcionar a reflexão sobre as garantias constitucionais às cidadãs brasileiras com finalidade garantir condições dignas de vida para as mulheres gestantes, que por infelicidade, hegam a ser detidas pelo Estado e perdem suas con dições de liberdade civil

Palavra-chave: Gestantes em regime de privação de liberdade. Garantias constitucionais. Cidadania.

Abstract: This article deals with the theme 'the denial of rights to pregnant women in a regime of deprivation of liberty, not Brazil.' This is a matter of the most extreme scientific relevance because it exposes the need to clarify the why of women in conditions of deprivation of freedom, when in labor, be chained during such act. Its social relevance lies in the fact of showing society that legal rights and prerogatives regarding gender are still mere philosophical conjectures very distant from social reality. This is a bibliographical, factual investigation based on the case of the parturient who was chained during childbirth in a hospital in the city of São Paulo. The objective is to provide reflection on the constitutional guarantees to Brazilian citizens with the aim of guaranteeing dignified living conditions for pregnant women who, due to unhappiness, come to be detained by the State and lose their civil liberty conditions.

Keywords: Pregnant women under deprivation of liberty. Constitutional guarantees. Citizenship.

Introducción

Entre todos los derechos garantizados por la Constitución Federal de 1988, el más importante está relacionado con la garantía del respeto a la dignidad de la persona humana. Este principio, se encuentra tan fuertemente caracterizado a lo largo de todo el documento que su carácter emana totalmente como una de las mayores conquistas de la democracia de todos los tiempos.

Desde 1789, con la aparición de la Revolución Francesa, los pueblos han luchado para reducir las condiciones de agresión, abusos, cobardía y falta de respeto a la condición de dignidad de la persona humana. A pesar de que, muchos documentos de carácter legal fueron escritos y publicados, después, de haber sido adoptados en diversas ocasiones por diferentes convenciones y cámaras de derechos humanos, demuestran que las infracciones y actitudes de aplicación de malos tratos y de violencia de todo tipo a las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, continúan como reglas de los sistemas de poder, por lo que, se justifican las aplicaciones de principios de protección a los individuos.

Las condiciones sociales en que se encuentran las sociedades capitalistas y socialistas, en la actualidad, han provocado una onda de desequilibrio en las perspectivas de las personas, de tal modo, que han logrado despertar miedo en quien no tiene nada con respecto a quien todo posee y viceversa de modo que acaban todos envueltos en un sistema salvaje de inseguridad generalizada. Como los poseedores del capital comandan la política y a su vez, crean leyes que tienen formas de amenizar las situaciones de crisis por medio de un sistema de represión, que parte del principio de la aplicación penal sobre los infractores, de esta manera, prometen a la sociedad una solución: la tan pregonada ansiedad por seguridad.

Esta promesa es cumplida por medio de un número cada vez mayor de detenciones y mantenimiento de personas en condiciones de privación de libertad; pero, incluso a estas personas es garantizado el derecho a sus principios de ciudadanía, preconizado por medio de leyes. Esto incluye tratamiento humanizado, respeto a las individualidades y no ser sometido a ningún tipo de tratamiento deshumano, cruel y, bajo ninguna hipótesis, a la tortura, de cualquier tipo.

En pleno siglo XXI, pensar en tratamientos deshumanos y degradantes, incluso a un animal ya es incompatible con nuestra categoría civil y nivel de sociabilidad, pero, inclusive al tener el conocimiento de las leyes, con una democracia sólida, son conquistas que marcan el desarrollo civilizatorio; por lo que, la humanidad condena actos bárbaros es de hecho público. Pero, hay cosas que son realizadas en los dominios del poder público, de la justicia social y de los poderes instituidos que hacen caso omiso. Por ejemplo, el caso de

las parturientas en los hospitales públicos de los Estados de São Paulo y Rio de Janeiro (BR), que son encadenadas durante sus trabajos de parto.

Aquí cabría una interrogación acerca de la legitimidad del poder estatal sobre los cuerpos y sobre la persona, como un todo: ¿Quién legitimó tal actitud contra la detenida? ¿Qué dimensiones esta acción puede suscitar sobre el psicológico de la madre y su hijo? ¿Dónde estaban las autoridades competentes para garantizar que situaciones como esta jamás sucederían en un local donde se dicen que su compromiso es con la vida?

Estas son cuestiones que son evitadas por la sociedad contemporánea y que suscitan la necesidad de intervenciones cada vez más pertinentes a los derechos humanos y con aspecto a la formación ético-humanista en los ambientes de salud, principalmente, cuando se trata de atender a los menos favorecidos y aquellos que están bajo el abrigo de la ley: los presidiarios.

Tales acciones demuestran una total indiferencia con la persona humana y tales individuos creen estar prestando un favor a la justicia, al impedir con esto que la parturienta huya del lugar donde está por parir. Esto solamente ocurre en una sociedad que preconiza el castigo como un valor ligado a un principio de moralización social, en el que todos son transformados en jueces de todos. Esto acaba por transformar al Estado Policía en Estado de Sitio, en que la tortura, la violencia simbólica se transforma en legítima, *a priori* e, institucionalizada, *a posteriori*.

El caso de la parturienta que fue encadenada durante el parto

Esto fue un caso que pasó en un hospital público de la ciudad de São Paulo, en el año 2011 y que solamente fue conocido por la sociedad a través de una carta que la madre de la muchacha escribió y encaminó al Ministerio Público Estatal, lo que desencadenó una serie de investigaciones sobre los procedimientos utilizados con las parturientas que provienen de los centros de detención.

Relata la joven que fue detenida y llevada para la *Penitenciaria de Franco da Rocha*. "El día 25 de septiembre de [2011] comencé a sentir los dolores de parto, entre las seis y siete horas de la mañana. Fui a tomar una ducha, después me quedé en la enfermería del centro de detención e inmediatamente fui llevada de ambulancia para el hospital. Al llegar, en el Hospital de Caieiras, me encadenaron las manos. Cuando entré, me dieron las ropas del hospital, luego me mandaron subir a la camilla y enseguida ya me encadenaron por los pies. Tuve mi hija por parto normal."

Todo el trabajo de parto hace que la mujer tenga su tensión alterada por las contracciones uterinas y su libertad de movimientos ayudarían a expulsar de una manera más rápida el feto. Al estar encadenada, gran parte

de sus movimientos son impedidos, lo que aumenta su condición de stress, toda esta situación va a perjudicar su trabajo de pos-parto como la involución uterina, liberación de leche, ya que, la hormona que realiza tales acciones genera el relajamiento de la madre que queda impedida de actuar porque está siendo producida la hormona del *stress*.

Otro caso ocurrió en otro hospital público en São Paulo (BR), este hecho fue en 2012, cuando otra joven que se encontraba detenida entró en trabajo de parto y tuvo sus manos y pies encadenados durante el parto. Ella estaba en un centro de detención provisoria, lo que indica que, aún, no tenía sido enjuiciada.

El juez Fausto José Martins Seabra, responsable por la decisión de indemnización a la parturienta, reconoció la afrenta sufrida por la joven y consideró como innegables las actitudes negativas de humillación, aflicción y desconcierto, entre otras cosas, a la que fue sometida la autora delante de una situación cruel, deshumana y degradante por haber sido encadenada durante su trabajo de parto.

Los implicados, que son médicos, enfermeros, técnicos, es decir, personas con buenas formaciones éticas y humanísticas (al menos es lo que se presume a *priori*) sobrepasaron todos los límites de respeto a la dignidad humana (CACICEDO Y SHIMIZU, 2014). Fue necesario que el gobierno de São Paulo haga público un decreto-ley donde reza que el uso de cadenas debe restringirse solamente a situaciones de riesgo de fuga o de peligro a la integridad física del preso o de terceros, pero considera que las presas en trabajo de parto no ofrecen riesgo de fuga. *Está "prohibido", bajo la pena de responsabilidad, el uso de cadenas durante el trabajo de parto de la detenida y durante el período de su internación en cualquier establecimiento de salud* (DECRETO LEY 57.783/2012).

Pero, el juez Doctor Seabra dice que

> Se investigó que hasta la edición del decreto n. 57.783/2012 era costumbre la utilización de cadenas en las custodiadas durante el trabajo de parto y que son innegables, por otro lado, las sensaciones negativas de humillación, aflicción y malestar, entre otras cosas a que fue sometida la autora delante de la cruel, deshumana y degradante situación por haber sido encadenada durante su trabajo de parto. Son daños morales indemnizables y guardan nexo con la acción estatal (2014, p. 1).

No se puede decir que el equipo del hospital no tiene ética, pero el mismo es formado con base en conceptos ya estigmatizados, en el que se tiene el miedo como fuente de formación de valores. Con estos valores distorsionados se impiden que buenos trabajos educativos sean llevados a efecto dentro de los sistemas carcelarios, porque los buenos profesionales no desean trabajar en estos recintos y los que por falta de oportunidades en otros espacios son mandados para trabajar allí acaban por realizar un trabajo mediocre, a veces por

incompetencia técnica, especialmente si consideramos que en su mayoría son recién-formados de cursos como Pedagogía y otras licenciaturas; otras veces debe tomarse en cuenta que aquello es solamente un cumplimiento del deber estatal. Citamos aquí estos profesionales porque son ellos quienes realizan los trabajos educativos y en el área de salud son los técnicos de enfermería, generalmente los que atienden de forma directa, a los pacientes que llegan de las unidades carcelarias. En el caso específico del equipo de los hospitales, son técnicos que no tienen mucha familiaridad con cuestiones de orden social y puesto que dijeron que era una detenida fue encadenada por el hecho de que tienen otras obligaciones para cumplir y no quieren que sea registrada una fuga durante un atendimiento. Por lo que, resulta que las cuestiones burocráticas ayudan a crear tales situaciones de abusos.

La mayoría de las veces, tales acciones son producto de la total indiferencia incluso con aquellos que están bajo la tutela de la ley. Existe toda una sensación de placer al ver a un condenado de la justicia siendo masacrado de alguna forma. El sentimiento de sadismo aún es muy fuerte en los seres humanos. Aplicar puniciones a los otros, en especial a aquellos por los cuales la sociedad dedica su mayor desprecio despierta sensaciones de una inmensa felicidad, un gozo cínico. Tal vez, por este motivo que incluso después de tantas campañas con la finalidad de acabar con la violencia contra aquellos que están en condiciones de vulnerabilidad y que son incapaces de protegerse, todavía continúan siendo registrados tales insultos a los derechos individuales.

Discusiones acerca del caso

Al tratar de un asunto de esta envergadura debemos recurrir a los innúmeros documentos ya escritos, ratificados y adaptados alrededor del mundo, todos fueron escritos con la intención de reducir la violencia contra los seres humanos y para espanto nuestro, practicados por sus pares, fortaleciendo la idea ya fijada de que el hombre es el lobo del hombre (PLAUTO, 254 a.C. - 184 a.C.). Y cuando se trata de violencia de género, la situación queda aún más violenta. Deja explícito que con el deseo de mantener su virilidad, los hombres (género masculino) tienen que humillar a las mujeres por cualquier medio que se pueda hacer. La situación tiene otra mirada cuando se trabaja con la idea de muchachas en condiciones de detención, aparentemente parece haber una cultura de odio contra tales personas. Muchas veces, son mujeres practicando violencia física o psicológica entre iguales, lo que no hace sentido, dado todo el aparato temporal, jurídico-legal que ha sido llevado a efecto con vistas a reducir, minimizar e inclusive erradicar todas las formas de violencia e/o tortura contra el género femenino.

La población de mujeres detenidas en los centros de detención brasileños es de 37.380. Son jóvenes, con edad entre 18 (dieciocho) y 29 (veinte nueve) años, pobres, tienen hijos, son responsables por el sustento familiar y poseen baja escolaridad. 3 (tres) de cada 10 (diez) mujeres detenidas están mantenidas en esta condición sin condenación, o sea, no fueron, inclusive, enjuiciadas. La mayor parte de ellas es soltera (57%) y cumple pena en régimen cerrado (45%), con el tiempo de detención de hasta 8 (ocho) años (63%). Otro aspecto se destaca en el estudio: 2 (dos) de cada 3 (tres) presidiarias son negras. En el sistema carcelario, 50% de las mujeres no concluyó, al menos, la Enseñanza Primaria. Solamente 30% de ellas ejercen algún trabajo dentro de las prisiones y 21,4% participan de alguna actividad educacional (DEPEN, 2014). Sin embargo, a pesar de la exclusión, las condiciones de pobreza y miseria relativas en que ya viven sus vidas cotidianas, también en los centros de salud públicos practican otras atrocidades contra ellas. En el estado de São Paulo, fue constatado que 8% de las parturientas que provienen de los centros de detención eran encadenadas en la hora del parto. Pero, en el Estado del Rio de Janeiro, esta cifra llega, *sin ninguna modestia*, a los 35%. Todo esto deja abierta la siguiente cuestión: A pesar de que se habló bastante acerca de los derechos y ciudadanía en Brasil en los últimos años. ¿Que sucedió con todo este discurso tan difundido en las escuelas, de todos los niveles y en la gran mayoría de los encuentros académico-científicos que inundan los espacios de pensamiento erudito?

De acuerdo con nuestra actual constitución todo ser humano al nacer, en suelo brasileño, posee derecho inmediato e incondicional a la ciudadanía, pero, ¿de qué forma ha sido garantizada y promovida su efectividad a todos, sin ninguna distinción? Esta es una pregunta ridícula, porque los datos muestran que no hay garantías de promoción de ciudadanía a estas mujeres, a pesar de que hayan perdido sus condiciones de libertad. Víctimas del estigma, *a priori*, se transforman en víctimas, una vez más, en las manos de agentes públicos de salud.

Tales situaciones contribuyen para la corroboración de la tesis de que el brasileño solamente es ciudadano cuando llega el día de elegir sus candidatos a cargos de gobierno, o sea, cuando votan. Ya que, individuos privados, temporalmente, de su libertad no poseen derechos políticos, dejan de ser objetos de las políticas públicas de respeto al ciudadano lo que podría conferirles el mínimo de dignidad, considerando que son personas humanas.

Tales hechos aún ocurren en nuestra sociedad, llamada de civilizada, porque hace solamente, 192 años que fue abolida la pena de muerte en el País y el Emperador D. Pedro I escribió que las prisiones serían lugares arenados, limpios, los detenidos tendrían derecho de acceso al calor del sol, ejercicios físicos y todos sus derechos garantizados. Por tanto, la culpa es del Emperador,

que se olvidó de extender tales derechos a las detenidas (sic).

Sin embargo, incluso ahora, ¿Dónde está la Constitución Federal, llamada de *Constitución Ciudadana*, para garantizar los derechos de estas personas (mujeres)? Por lo que, se desprende, al fin, que esto es, solamente, más una falacia y que un documento de amplia potencia se vuelve inútil en las manos de personas que fueron educados en una cultura estigmatizada, lo que hace que en manos de sádicos, sirva apenas como instrumento de escarnio. A pesar de que, se amplió la consciencia política, no hubo avances en la ampliación de la conciencia humana. Séneca (04 a.C. - 65 d.C.) escribió que "el hombre debería ser sacro para el hombre, pero, ahora es objeto de matanza por mero juego de deleite" (SÉNECA, 2007, p. 36). Después de que pasaron casi dos mil años, lo que cambió es que los métodos de tortura se volvieron bien sutiles, más bien desarrollados y adaptados a los tiempos civilizados (sic).

Amparos legales contra la violencia de género y tortura

Desde que los franceses hicieron una manifestación pública, que quedó conocida como *Revolución Francesa*, después de este hecho lograron imprimir cuestiones de relevancia para toda la población. Establecieron un código misógino, y, tanto fue así que dos años después una visionaria intentó presentar un código feminista y fue guillotinada por la política radical de Robes Pierre; pero, el documento *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* lanzó luces sobre los derechos naturales del hombre y, posteriormente, amplió esta visión. Este documento decía, en el artículo 8, que "la ley debe establecer penas solamente estrictas y evidentemente necesarias y ninguna persona puede ser punida sino por fuerza de una ley establecida y promulgada antes del delito y legalmente aplicada" (DUDHC, 1789, p.1).

Por todo esto, una vez que ya tenga aplicado la pena sobre el individuo y determinado su condena, no cabe a ningún otro agente elevar el sufrimiento ya impuesto por una medida judicial. Todo el tratamiento dispensado al detenido(a) durante su estada debe seguir los reglamentos de cada unidad carcelaria, nada más, ni nada menos. El poder de la policía cabe, tan solamente, al Estado. Cualquier acción fuera de esta esfera ordinaria constituye desvío de función, o uso ilegal de función pública para fines personales, en el caso de la aplicación de sadismo sobre las mujeres detenidas, como en el caso citado arriba; punible por medio de la fuerza de ley competente.

En el documento *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, (llamada, también de Declaración de Olympia de Gauges)* está ratificado tal proposición, en su artículo 12, diciendo que "es necesario garantizar principalmente los derechos de la mujer y de la ciudadana; [*donde*] esta garantía debe ser instituida a

favor de todos y no solo de aquellas a las cuales es asegurada" (DDMC, 1791, p.01).

Todo esto levanta cuestiones desde hace ya mucho tiempo que una vez al ser detenidas las mujeres dejaban de ser vistas como seres humanos y toda la suerte de abusos las aguardaban en la cárcel. Por otro lado, lo más agravante es que en este periodo, en Francia, las prisioneras eran muchachas muy jóvenes, de esta manera sus *crímenes* más graves consistían en una afronta a sus madres al no aceptar los matrimonios comprometidos por sus padres; y, una vez aprisionadas jamás dejarían la prisión, quedando encadenadas por una mano ligada a un pié, en una posición, terriblemente, incómoda, sobre sus propios excrementos.

En diciembre de 1948, la Organización de las Naciones Unidas, adopta el documento revolucionario y lo contextualiza con el tiempo en que está siendo producido el cual fue acrecido por medio de su artículo 5º que "ninguna persona será sometida a la tortura ni a pena o tratamientos crueles, deshumanos o degradantes" (DUDH, 1948, p. 1).

Por lo tanto, si no hubieran sido 150 (ciento y cincuenta años) después que su antecesor, podríamos decir que fue un gran avance. La barbarie ya debía ser una página olvidada y amarillecida en la historia de la humanidad. Pero, esto no lo constituye como una verdad. En la época Hitleriana, en Alemania, las mujeres acusadas de ser amantes de hombres judíos eran expuestas en plazas públicas y tenían sus cabezas raspadas. Más tarde, en Francia, en 1945, fue la vez de las francesas acusadas de ser amantes de los soldados alemanes que fueron muertas en un palillo, en plena calle.

La Constitución Federal de 1988, en su capítulo 1º, donde trata de los derechos y deberes individuales y colectivos, reitera en su artículo 5º que "todos son iguales delante de la ley, sin distinción de cualquier naturaleza" (BRASIL, 1988, p. 2), y, en el párrafo 3º del referido artículo refuerza el ideal ya preconizado por documentos históricos que "ninguna persona será sometida a la tortura ni a tratamiento deshumano o degradante" (Ibíd.) y, en su párrafo 43 reitera que la ley considerará crímenes "no susceptibles de fianza e incapaz de perdón o amnistía a la práctica de tortura" (Id., p. 4).

Observe que inclusive la fuerza de la ley máxima nacional no es capaz de frenar o impedir que tales prácticas continúen llevándose a cabo en los bastidores, contra aquellos que están incapacitados de defenderse por sí mismo, ya que que se encuentran bajo yugo de la ley.

La declaración de los derechos sexuales, publicado, originalmente, en 1997 y divulgado por la *Asociación Mundial de la Salud Sexual* (WAS, en inglés) en su artículo 4º sobre el derecho de estar libre de tortura, tratamiento o punición cruel, deshumano degradante, reitera las citas anteriores y refuerza que "todos deben estar libres de tortura, tratamiento o punición cruel, deshu-

mano o degradante en razón de su sexualidad, incluyendo: prácticas tradicionales nocivas; esterilización, contracepción o aborto forzado; y otras formas de tortura, tratamientos crueles, deshumanos o degradantes practicados por razones relacionadas al sexo, género […]" (DDS - WAS, 2014, p. 2)[5].

La repetición de tales citas solamente refuerza nuestra tesis de que no hubo avances en lo referente a la garantía de los derechos naturales del hombre, cuando en condiciones de privación de su libertad, especialmente y con mayores agravantes en relación a las mujeres, por estar más susceptibles a varios tipos de violencia, tanto física cuanto psicológica.

En noviembre de 2003, el Presidente de la República Brasileña, en ejercicio, sancionó una ley que permitía una notificación compulsoria, en todo el territorio nacional, de toda y cualquier violencia contra la mujer atendida en servicios de salud públicos y privados. La ley 10.778/2003 reza en su artículo 1º, párrafo 1º que, para los efectos de esta ley "se entiende por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en el género, inclusive resultante de discriminación o desigualdad étnica, que provoque muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer" (BRASIL, 2003, p.01).

El simple hecho de haber leyes con la tentativa de impedir que tales acciones ocurran ya es prueba cabal de que tales procedimientos son recurrentes. Después de ocho años, continúan con esta práctica y lo que es peor, ninguna persona se compromete en dar fin a este tipo de postura que se ha vuelto común, cotidiano, como si fuese un manual que debe ser seguido. El problema es que estas acciones acaban por volverse viciosas y con el tiempo son repetidas miméticamente por aquellos que llegan al lugar de trabajo. Terminan como los monos de la historia contada por Ruben Alves (1933 - 2014), y, si algún novato que recién ha llegado al sistema intenta cambiarlo, podrá sufrir violencia de parte de sus compañeros de trabajo. Así, se mantiene la tradición.

La Cartilla de la Mujer Presa, editada por el Consejo Nacional de Justicia, en 2011, deja bien transparente las garantías de la mujer cuando está en condiciones de privación temporal de libertad, al decir que ella "tiene de-

5 A *World Association for Sexual Health* (WAS – Asociación Mundial por la Salud Sexual) es un grupo mundial multidisciplinario de sociedades científicas, ONGs e profesionales del campo de la sexualidad humana que promueve la salud sexual por toda la vida y en todo el mundo a traves del desarrollo, promoción, y apoyo a la sexología y a derechos sexuales para todos. "WAS" realiza tales objetivos, a traves de acciones de defensa e integración, facilitando el cambio de informaciones, ideas, experiencias y avances científicos basados em la investigación de la sexualidad, educación y sexología clínica, con um enfoque multi disciplinario. La declaración de derechos sexuales de la WAS fue, originalmente, proclamada el 13º. Congreso de Sexología em Valencia, España el 1997 y entonces el 1999, una revisión fue aprobada em Hong Kong por la Asemblea General de la WAS y reafirmado en la "Declaración WAS: Salud Sexual para el Milenio (2008)". La presente declaración revisada fue aprobada por el Consejo Consultor de la WAS en Marzo de 2014.
Fuente: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights>. Acceso en: 17 jun. 2016.

recho a un tratamiento digno, de forma que no sufra preconceptos (…) y derecho a no sufrir violencia física o moral, de no ser sometida a la tortura ni a tratamiento deshumano o cruel" (BRASIL, 2011, p.11).

Aquí, nuevamente, volvemos a lo que fue expuesto en todos los documentos publicados en cámaras de derechos humanos internacionales y por organismos jurídicos durante más de doscientos años. Es algo lamentable, sin embargo, todo lo que pudimos alcanzar en términos de conclusión es que Albert Einstein (1879 - 1955) estaba correcto cuando dijo: *"triste época es esta, en que es más fácil desintegrar un átomo que un preconcepto"* (s.n.t.). Pero, nada justifica la negación del derecho a la ciudadanía a un individuo. En nuestra Constitución Federal está garantizado el derecho y el deber a ser cumplido, pero, ¿cómo esta situación ocurrió? Para las detenidas en condición de gestante ha sido una *Espada de Damocles* y, ¿hasta cuándo el Estado y la sociedad brasileña van a mantener sus apariencias?

Conclusión

Después de concluida la investigación, que fue fundamentada en documentos legales, nacionales e internacionales, adoptados y ratificados a lo largo de más de dos siglos se llegan a conclusiones muy claras sobre como la sociedad aún se siente con relación al infractor. Existe toda una cultura de odio contra los individuos sancionados, especialmente para las mujeres, por ser más volubles y susceptibles a los ataques de órdenes violentas. La práctica de la tortura contra las mujeres es más sutil, porque parte de una educación que ya la prepara para ser más frágil en relación al hombre.

El simple hecho de no tener una asistencia adecuada en relación a las visitas íntimas y a los cuidados concernientes al embarazo y enfermedades, sexualmente transmisibles, en las cárceles, ya constituye una violencia desmedida contra las mujeres en condiciones de privación de libertad. Sumado a esto las humillaciones a que son sometidas durante los tratamientos ginecológicos en que el equipo médico hace comparaciones con la atención que le son ofrecidas en relación con la realidad del País, donde en muchos hospitales las personas mueren en el pasillo, como si la culpa por la mala administración pública tuviese que recaer sobre sus espaldas.

Decir que el uso de cadenas son justificadas para garantizar la seguridad del equipo médico es absurdo porque donde hay humanidad, tratamiento humanizado, dirigido a cada paciente, no hay necesidad de imponer la violencia como una forma de tener seguridad y mantener así el orden. Por causa de esta situación hay psicólogos y psicopedagogos dentro de los puestos de atendimiento de salud; para hablar con las personas y hacerles comprender

que todos están allí para ayudarlos a superar su momento de enfermedad. No se trata de utopía, es, solamente, una condición de romper el círculo vicioso del odio contra un grupo determinado de personas. Ninguna persona fue elegida juez de sus semejantes, por lo tanto, no está en condiciones de sancionarlos; esto ya fue hecho por la justicia cuando determinó su condena y su respectivo castigo, por causa del daño causado a la sociedad.

En el caso específico de las parturientas, el uso de cadenas configura una violencia gravísima contra los derechos humanos de las mujeres, lo que hace posible de ser encuadrado en crimen de tortura física y psicológica, lo que también puede ser interpretado como crimen hediondo, según la Constitución Federal de 1988. Y otros casos de tortura se acrecientan a este como la parturienta que parió en una celda de aislamiento de la prisión sin ningún tipo de ayuda por parte del efectivo carcelero, a pesar de sus gritos y pedidos por ayuda.

Este tipo de violencia repercute sobre el niño que acaba de venir al mundo. Hay dos tipos de sentimientos en este momento de parte de su madre que puede ir del rechazo a un apego extremo hacia su hijo. El camino que tomará es siempre una incógnita y de qué forma responderá en el futuro, también es algo con un panorama muy negro.

Cuando estas cosas son presentadas al público en general las asambleas legislativas se reúnen, hacen comisiones especiales a fines de averiguar y solucionar el caso, así como sancionar a los responsables; pero, esta es la mayor manifestación de representación hipócrita al cual se puede participar, pues, como el estudio demostró, hace más de doscientos años que tales acciones bárbaras vienen siendo combatidas por fuerzas de documentos legislativos y jurídicos, lo que prueba que tales insultos a la civilización son no solo de conocimiento, pero de consentimiento de toda la sociedad al probar que existe una cultura misógina y que gana más fuerza e indiferencia por parte de la opinión pública cuando se trata de mujeres que fueron sancionadas por la justicia.

Sin embargo, lo que más espanta en todo esto, es que las personas que practican tales actos de violencia contra las gestantes sancionadas son otras mujeres. Genera una incomprensión acerca del porqué de tales actitudes contra las que son iguales de género. En 2015, otro caso fue registrado en una maternidad de la ciudad de Campinas (estado de São Paulo) y la maternidad denunció el caso porque la agente carcelaria se negó a retirar las cadenas de la detenida para que ella pudiese realizar su trabajo de parto.

Por todo esto, aún se perciben los contrastes que existen en el atendimiento y las garantías a que tienen derecho las ciudadanas brasileñas. Se avanza, por un lado, pero, por otro lado hay muchas barreras a ser vencidas contra el preconcepto de género, condiciones de atendimiento y tratamiento humanizado, de manera ecuánime.

Referencias

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal Dos Direitos Do Homem e do Cidadão* [1789], 2016. Disponible en: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acceso en: 17 jun. 2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã* [1791], 2016. c <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acceso en: 17 jun. 2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA USP. *Declaração Universal dos Direitos do Homem* [1948], 2016. Disponible en: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acceso en: 17 jun. 2016.

BRASIL. *LEI No 10.778, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2003.* Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. (Ratificada e ampliada pela LEI 12.288/2010). Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.778.htm>. Acceso en: 17 jun. 2016.

BRASIL. *Constituição Da República Federativa do Brasil.* Brasília: CÂMARA DOS DEPUTADOS - Centro de Documentação e Informação, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Cartilha da mulher presa.* Brasília: Gráfica do Senado, 2011.

CACIEDO, Patrick; SHIMIZU, Bruno. Justiça determina que mulher algemada em parto seja indenizada. In: *O Estado de São Paulo*, 2014.

PRAGMATISMO POLITICO. *A mulher que deu à luz algemada.* Reportagem de 15 de agosto de 2014 Disponible en: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/08/mulher-que-deu-luz-algemada.html>. Acceso en: 17 jun. 2016.

SÃO PAULO. *Decreto Ley 57.783/2012.* São Paulo, 2012.

SÊNECA. *A Vida Feliz*. São Paulo: Escala, 2007.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *La atención pedagógica a jóvenes en condiciones de privación de libertad.* Texto presentado al comité científico de Postgrado de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" como requisito

para aprobación en examen de Problemas Sociales en el Programa Doctoral. 2017.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH. *Declaração WAS: saúde sexual para o milênio (2008)*. [Revisada e aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em março de 2014]. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights>. Acesso em: 17/06/2016.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 22 de março de 2018.

Ocio para personas con discapacidad: la perspectiva legal de Brasil y España

- Lazer para pessoas com deficiência: perspectiva legal de Brasil e Espanha
- Leisure for disability people: law perspective of Brazil and Spain

Aurora Madariaga[1]
Hernanda Tonini[2]
Marta Júlia Marques Lopes[3]

Resumen: Este artículo propone una discusión acerca del ocio y las personas con discapacidad, centrado en el análisis de legislación en Brasil y España. Además se han realizado entrevistas a expertos de asociaciones de discapacidad (Bizkaia) y a personas con discapacidad (Sur de Brasil), ahondando en la garantía de los derechos humanos y la efectividad práctica en el ámbito urbano y rural. Los parámetros legales existentes indican igualdad de derechos, pero no son suficientes para garantizar el acceso y la participación en ocio a todas las personas. Los derechos para las personas con discapacidad en el medio rural son más vulnerables y se precisa de políticas sociales desde las instituciones y organizaciones para reducir la falta de participación y oportunidades derivada del hecho de vivir en una zona más alejada de los servicios

1 Doutora da Universidad de Deusto (España) aurora.madariaga@deusto.es

2 Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Brasil) htonini@hotmail.com

3 Doutora em Sociologia pela Universidade de Paris. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) marta@enf.ufrgs.br

y programas de ocio ofertados en los núcleos urbanos.

Palabras clave: Ocio. Personas con discapacidad. Derechos humanos; Vulnerabilidad.

Resumo: Este artigo propõe uma discussão sobre lazer de pessoas com deficiência, analisando a legislação do Brasil e da Espanha. Para sustentar a análise, foram realizadas entrevistas com profissionais de associações em Bizkaia (Espanha) e pessoas com deficiência do sul do Brasil, verificando a garantia dos direitos humanos e a sua efetividade prática no meio urbano e rural. Os parâmetros legais existentes indicam igualdade de direitos, mas não são suficientes para garantir o acesso e participação ao lazer para todas as pessoas. A inacessibilidade de direitos para pessoas com deficiência em áreas rurais reforça a vulnerabilidade e a necessidade de políticas sociais para reduzir a falta de participação e oportunidades decorrentes do fato de residir em um espaço carente de serviços e programas de lazer como aqueles ofertados nas áreas urbanas.

Palavras-chave: Lazer. Pessoas com deficiencia. Direitos humanos. Vulnerabilidade.

Abstract: The purpose of this paper is to discuss about leisure to people with disability, analysing the Brazilian and Spanish law. To support the analysis, interviews were conducted with professionals from Bizkaia associations (Spain) and with disabled people from the south of Brazil, verifying the human rights guarantee and its effectiveness in urban and rural areas. The legal framework indicates equal rights, but they are not enough to ensure access to leisure and participation to every disabled person. The inaccessibleness of rights for people with disability, from rural areas, reinforces the vulnerability and the needs for social policy to reduce the lack of participation and opportunities due to the fact of residing in a space deprived of services and leisure programs as those which are offered in urban areas.

Keywords: Leisure. Disabled people. Human rights. Vulnerability.

1. Introducción

Durante muchos años la investigación acerca de las personas con discapacidad se centró en el punto de vista médico – la búsqueda de alternativas para sanar lo que se consideraba una enfermedad – pero actualmente no es sólo la salud desde donde se analiza la discapacidad. Con la evolución y transformación del concepto de discapacidad del modelo médico al modelo social,

y siguiendo la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y de la Salud – CIF, la responsabilidad de los inconvenientes causados por las limitaciones físicas o intelectuales de una persona son de la sociedad y no de la persona (OMS, 2001). Esto hace que la sociedad deba revisar sus prácticas con el fin de permitir a todas las personas, independientemente de sus dificultades o características, tener acceso a bienes, servicios y, por ende, ejercer los derechos.

Según Delor y Huberte (2000), la vulnerabilidad en sentido amplio se refiere a las percepciones, prácticas, estructuras económicas y sociales, procesos y dinámicas sociales que exponen a las personas y a grupos humanos al riesgo. Bajo el punto de vista de Ayres (2003), la vulnerabilidad es la sensibilidad de las personas a eventos – como riesgo y daños – y las consecuencias de estos. En cada cultura es heterogénea la forma de entender las limitaciones, las consecuencias de la presencia de una discapacidad y en consecuencia, las formas de protección específicas difieren entre países y realidades distintas.

Las personas con discapacidad son consideradas grupos vulnerables, si tenemos en cuenta el concepto propuesto por Delor y Huberte (2000) o de Ayres (2003), es posible afirmar que las condiciones para alcanzar una buena salud, actividades laborales, educación, ocio u otros derechos, son más limitadas para aquellas personas que no pueden comunicarse en un idioma oral, o que necesitan de alguna tecnología para desplazarse, también para los que no pueden ver o aquellos que no tienen la misma capacidad ante la vida cotidiana.

Entre los derechos de las personas, se encuentran las actividades de ocio – el turismo, el deporte, la recreación, la cultura – y estos ámbitos no se gestionan, en la mayoría de los lugares, desde la perspectiva de la inclusión. El acceso no es igual para todos y una vez más los grupos vulnerables no disponen de las mismas condiciones de uso ni de las mismas oportunidades de participación (Madariaga, 2011). Frente a los demás derechos, el ocio se encuentra en desventaja pues la sociedad y los gobiernos hacen esfuerzos para garantizar la salud, la educación, el trabajo, pero el ocio aún no es visto en toda su complejidad y es considerado secundario.

Monteagudo (2009), afirma que no solo los aspectos asociados a salud y su mejora son los principales para que instituciones y asociaciones promocionen actividades, pues ver el ocio solamente relacionado con estos beneficios es una idea reduccionista acerca del impacto del ocio en el desarrollo humano. El ocio es mucho más ya que es capaz de propiciar, más allá de la mejora de salud física, resultados positivos en torno a la sociabilidad, salud psicológica y emocional (Madariaga y Lazcano, 2014), que son elementos que la persona asocia a la calidad de vida y a su percepción de bienestar.

En el Manifiesto por un Ocio Inclusivo (Cátedra, 2014) se defiende que los beneficios del ocio – de carácter físico, psicológico y social – son experi-

mentados por la persona y también por su entorno familiar o social. Así, el ocio tiene gran importancia en el desarrollo humano, la autonomía y la mejora de la calidad de vida, constituyendo un derecho que debe estar garantizado para todas las personas y en todos los espacios y ámbitos vitales.

En estas páginas hacemos un ejercicio de aproximación para comprender los aspectos legales de dos países miembros de la ONU – Brasil y España – en el ejercicio de garantizar los derechos de personas con discapacidad, subrayando el derecho al ocio, y recogiendo el acceso al ocio también de aquellos que viven en el medio rural. Para alcanzar este objetivo, se ha realizado un exhaustivo análisis documental de la legislación de Brasil y España y se ha completado con entrevistas a dos expertos de dos asociaciones de discapacidad cuyo ámbito de actuación es Bizkaia (País Vasco, España) y entrevistas a personas con discapacidad que viven en el ámbito rural del Sur de Brasil.

Al elegir Biskaya, los autores destacan el protagonismo de trabajos y estudios acerca del ocio y personas con discapacidad propuestos por la Catedra Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto, en Bilbao, bien como la elaboración del Manifiesto por un Ocio Inclusivo, que toma como referencia documentos internacionales y de España para fortalecer el compromiso de potenciar el desarrollo del ocio como experiencia humana integral y derecho de toda persona (CATEDRA, 2014).

Las entrevistas a personas con discapacidad del Sur de Brasil fortalece la reflexión acerca las diferencias y desigualdades desde la perspectiva urbano y rural, además de contribuir con la discusión en el tema de vulnerabilidad de lugar.

2. El punto de partida: los derechos humanos

Brasil y España son miembros signatarios de la ONU y ratificaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Además, los dos países reconocen la importancia de igualdad entre todas las personas – España con la Ley General de 1978 y Brasil con la Constitución de 1988.

La Declaración de Derechos Humanos, en su artículo primero apunta que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Así todas las personas tienen derecho a la educación, trabajo, seguridad, salud y otros. Con relación al ocio, indirectamente el artículo 22 afirma el derecho de toda persona a satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales. Y en el artículo 24 recoge que "toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas". El derecho a una vida cultural y las artes se encuentra en el artículo 27. (ONU, 1948).

El tema de la discapacidad no fue abordado en la Declaración, solo el artículo 25 destaca el derecho a los seguros en caso de enfermedad, invalidez u otros casos de pérdida de los medios de subsistencia por motivos independientes de su voluntad. Pero recordemos que quedan implícitos los derechos de las personas con discapacidad a partir del artículo 1, que declara la igualdad de todas las personas y sus derechos. (ONU, 1948).

Casi setenta años después de la Declaración, las personas con discapacidad aún no pueden ejercer plenamente todos sus derechos pues el entorno no es accesible y genera desigualdad y falta de oportunidades. Por ello, la ONU desarrollo en 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el propósito de promover, proteger y asegurar, en condiciones de igualdad, todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las personas con discapacidad física, mental, intelectual o sensorial. Se subraya el papel de los gobiernos para asegurar los derechos de todos esos grupos de población – incluido la cultura, el diseño universal y accesibilidad, eliminar la discriminación y sensibilizar la sociedad. (ONU, 2006).

La discapacidad se suma de manera perversa como un factor especialmente perjudicial para colectivos vulnerables (mujeres, infancia, personas mayores, residentes en ámbito rural), provocando un efecto de multi exclusión. Si hablamos del medio rural, aparece en el artículo 9 de la Convención, señalando que

> A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (ONU, 2006).

En España la igualdad entre todas las personas está presente especialmente en los artículos 9.2, 10, 14 y 44 de la Constitución, estableciendo que se insta a los poderes públicos a fomentar la igualdad y el desarrollo individual de la persona, a impulsar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, religiosa, cultural y social, eliminando todos los obstáculos. (España, 1978). La Constitución de Brasil en el artículo 5 recoge que todas las personas son iguales frente a la ley y el artículo 6 define que son derechos sociales de todas las personas la educación, la salud, el trabajo, el hogar, el transporte, el ocio o la seguridad, entre otros. (Brasil, 1988).

Ambos países aprueban en las leyes máximas la existencia de igualdad entre las personas y los principales derechos a que cada persona tenga una vida digna. Pero igualdad de derechos no es lo mismo que derechos garanti-

zados, ya que las personas con discapacidad no tienen las mismas condiciones de acceso y necesitan de diferentes apoyos, tecnologías y adaptaciones para ejercer todos los derechos.

3. Legislación de Brasil y españa: diferentes realidades

Las leyes sobre discapacidad son de gran importancia, pues estamos hablando de una población que, durante mucho tiempo, tuvo latentes sus derechos y, sufrió de una política de exclusión y discriminación generalizada en todos los ámbitos.

Mientras que en Brasil, el IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística) indica la existencia del 23,9% de la población con algún tipo de discapacidad (IBGE, 2010), en España, el INE (Instituto Nacional de Estadística) apunta un 8,5% de personas con discapacidad en la última encuesta del censo (INE, 2008). En las zonas rurales ese escenario varia un poco: en España el porcentaje aumenta a un 10,5%, correspondiendo un 7,26% a hombres y un 10.6% son mujeres (INE, 2008). En Brasil la tasa de la población rural con alguna discapacidad sigue la media nacional, pero el porcentaje de hombres es menor (22,1%) mientras que las mujeres superan la media nacional (25,8%), como en España. (IBGE, 2010).

Con estos datos y tomando como referencia el paradigma de los derechos, ¿cuáles son las leyes que los dos países articulan para garantizar el acceso y la inclusión para las personas con discapacidad?

El primer punto a destacar son los aspectos constitucionales. En la Constitución Española, además de las garantías de promover la igualdad de los derechos para todos los ciudadanos, el artículo 49 trata de las obligaciones acerca los aspectos de la salud e integración de disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, prestando atención especializada para el ejercicio de los derechos. (España, 1978).

La garantía de los derechos para las personas con discapacidad en Brasil es responsabilidad del gobierno (artículo 23), y por tanto su protección y su integración en la sociedad. En su artículo 7.31 destaca la prohibición de cualquier discriminación hacia el trabajador con discapacidad. Los artículos 37, 203, 208 y 227 tratan de garantizar el derecho al trabajo, las prestaciones económicas, la educación y la accesibilidad arquitectónica. (Brasil, 1988).

A partir de las directrices generales recogidas en la Ley General y la Constitución, respectivamente, se desarrollan leyes complementares que promueven los derechos por las personas con discapacidad. Así, el antecedente en España es, la Ley 13/1982 – Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) – que trata de la integración laboral de las personas con discapacidad y establece que las empresas públicas y privadas que superan 50 trabajadores

están obligadas a contratar un mínimo de un 2% de trabajadores con discapacidad. El artículo 12 de la LISMI indica que el Gobierno establecerá un sistema de prestaciones sociales para las personas con discapacidad que no estén incluidas en el Sistema de Seguridad Social por no tener una actividad laboral. Este sistema incluirá la asistencia sanitaria y farmacéutica, subsidio de garantía de ingresos mínimos, subsidio por ayuda de tercera persona, subsidio de movilidad y compensación para gastos de transporte, recuperación profesional y rehabilitación médico-funcional. (España, 1982).

La LISMI, en el artículo 49, define que los servicios sociales deben garantizar la integración en la comunidad y superar "las discriminaciones adicionales padecidas por los minusválidos que residan en las zonas rurales". En el artículo 50.d, se refiere a la permanencia de las personas con discapacidad en el entorno familiar y geográfico, con atención especial a los que viven en las zonas rurales. (ESPAÑA, 1982).

Algunos años más tarde, en 1989, Brasil articula los parámetros legales de la integración de las personas con discapacidad mediante la Ley 7.853, con la actuación del gobierno para garantizar los derechos y la definición de formas de no discriminación. (Brasil, 1989). La Ley de Cotas para Personas con Discapacidad en Brasil (Ley 8.213/1991) establece que negocios con 100 o más empleados están obligados a contratar entre un 2/5% de personas con discapacidad. En este caso, ya tenemos una diferencia entre España y Brasil, donde el límite del país Europeo permite más oportunidades laborales para personas con discapacidad.

Las prestaciones económicas para aquellas personas que están impedidas de ejercer alguna actividad laboral surge en Brasil en 1993 – Ley Orgánica de la Asistencia Social (LOAS) –, asegurando una pensión a las personas, siempre que los rendimientos por individuo en la familia no supere ¼ del salario mínimo. En el caso español, la RAI (Renta Activa de Inserción por Discapacidad) indica que la renta por individuo de la familia no debe superar ¾ del salario mínimo, lo que muestra que las personas con discapacidad en España tienen más oportunidades de tener un apoyo financiero que las permita vivir con dignidad y ejercer sus derechos.

En 2003, España promulgó la Ley 51 de 2 de diciembre – Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal, conocida como LIONDAU – que indica quiénes son los titulares de los derechos en cuanto a discapacidad, protección por la discriminación y medidas para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión y equiparación. Según el artículo 8.2, los poderes públicos deberán adoptar medidas de acción positiva suplementarias para que las personas con discapacidad que viven habitualmente en el ámbito rural. El artículo 9.2 indica que el gobierno garantizará las ayudas y subvenciones públicas para la efectividad de los derechos de las

personas con discapacidad en el medio rural. (España, 2003).

Más tarde, el Real Decreto Legislativo 1/2013 agrupa las condiciones de LISMI y LIONDAU en un único texto, la Ley General de Derechos de Las Personas con Discapacidad y de Inclusión Social, del 3 diciembre, reconociendo a las personas con discapacidad como titulares de una serie de derechos y a los poderes públicos como los responsables de asegurar esos derechos. (España, 2013).

En el mismo sentido, Brasil aprobó en 2015 la Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad – ley 13.146/2015 – cuyo objetivo es garantizar y promover las condiciones de igualdad de los derechos y libertades de las personas con discapacidad, buscando la inclusión social. El apoyo y referencias legales para reducir la vulnerabilidad de las personas con discapacidad que viven en el medio rural son muy escasos. Sólo el artículo 3.1, afirma que la accesibilidad es un aspecto a buscar tanto en el ámbito urbano como en el rural. (Brasil, 2015).

Con relación a la discapacidad en el medio rural, en la Estrategia Española para la Discapacidad 2012-2020 destaca el artículo 72 que afirma la necesidad de estimular medidas de accesibilidad en los núcleos rurales. De acuerdo con esta Estrategia, "la Convención de la ONU fija especial interés en las personas con discapacidad que viven en zonas rurales". Y pese a todo ello, la residencia en entorno rural está caracterizada como una de las "situaciones más frecuentes de discriminación". (España, 2011).

Las personas con discapacidad que viven en el medio rural acceden a menor oferta que las que viven en ámbito urbano. Los expertos de asociaciones de Bizkaia (País Vasco, España) señalaban la ausencia de proyectos para personas con discapacidad en el medio rural – aunque percibían que eso necesita cambiar. Y subrayan la necesidad de facilitar transporte adaptado para posibilitar su participación. Las personas con discapacidad entrevistadas que viven en medio rural del sur de Brasil, afirman que el transporte público es ineficiente, no adecuado a la discapacidad física y con pocos horarios de servicio. Las familias que tienen coche pueden desplazarse pero las demás necesitan de apoyo o transporte adaptado, que solo se proporciona para temas de salud o asistencia social.

Cutter, Boruff y Lynn (2003) perciben la vulnerabilidad de acuerdo con un modelo de riesgos del lugar, que sugiere una correlación entre riesgo y los agravantes, como responsables para la constitución de un peligro potencial. El riesgo puede ser agravado o reducido por las características geográficas o sociales del entorno. El contexto geográfico es la situación de la localidad (distancia a los bienes y servicios) mientras que el contexto social es la capacidad de respuesta de la comunidad frente a los riesgos, influenciado por factores económicos y demográficos. Estos dos conjuntos determinan la vulnerabilidad biofísica y social que, por su correlación, producen la vulnerabilidad del

lugar. Por tanto es señalar que las personas con discapacidad están subordinadas a un riesgo que puede empeorar dependiendo de la accesibilidad de la sociedad, el entorno y las condiciones de igualdad e inclusión. Como ya hemos comentado las personas con discapacidad que viven en zonas rurales son más vulnerables debido el contexto en que viven, que se traduce en una mayor dificultad para acceder a servicios y productos.

Ayres (2003) contribuye a la reflexión acerca de la complejidad de los elementos presentes en el concepto de vulnerabilidad, ya que es posible reconocer la importancia de equilibrar la dinámica centrada en la elección individual como responsable para reducir o promover las vulnerabilidades. Se corre el riesgo de atribuir a las personas la "culpa" del modo en que se ajustan a sus limitaciones, aceptando así las condiciones sociales que son responsables de posibilitar una participación menor en la sociedad.

La construcción de una sociedad más accesible apoya la concepción actual de que la discapacidad crece o decrece en función del entorno en el que se vive y se aproxima del concepto de desarrollo propuesto por Sen (2010), que sostiene que existe desarrollo cuando las personas tienen la capacidad optar a los cinco tipos de libertades: políticas, económicas, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora. En este sentido, pensar en los derechos de las personas con discapacidad es referirse a las capacidades y libertades disponibles - ya sea a través de políticas públicas, instituciones u otros medios. Por ello, para comprender el desarrollo de una localidad o nación, es fundamental que toda persona tenga presencia, pueda acceder y participe en todos los ámbitos de la sociedad y en las más diversas condiciones.

Con las principales leyes desarrolladas en España y Brasil acerca de la igualdad, los derechos y las condiciones de acceso, hay condiciones del entorno que necesitan de una mayor adecuación con el objetivo de responder a las necesidades de todas las personas. Uno de estos derechos es el ocio, cuyo acceso para las personas con discapacidad no está plenamente garantizado.

4. Situación de la discapacidad en la legislación sobre ocio

Como otros derechos, el ocio para todas las personas también está implícito en las leyes máximas tanto de España y de Brasil. Ambos países han desarrollado marco legal acerca de los principales ámbitos del ocio (cultura, turismo, deporte y recreación)

España, además de las orientaciones de la ONU, sigue los tratados, cartas y declaraciones del Consejo de Europa, que refuerzan el derecho a la cultura

y el deporte. En la Constitución Española, Doistua (2000) apunta los artículos 3.3, 20, 34, 44 y 46 que están relacionados a la cultura, desde la libertad de expresión hasta el acceso y la conservación del patrimonio. Acerca del turismo, indica el artículo 40.2 con garantía al descanso y vacaciones periódicas. Sobre el tema de fomento al deporte el artículo 43.3 y el derecho a un ambiente adecuado como recreación, en el artículo 45. Los artículos 148 y 149 también tratan del ocio, en cuanto responsabilidad de los poderes públicos de fomento, promoción y garantías acerca la cultura, deporte, turismo y recreación.

En España – y su contexto territorial – la ley general en su artículo 148 indica las competencias que las comunidades autónomas tienen para reglamentar algunos aspectos en los ámbitos de cultura, deporte, recreación y turismo. Para Fernández (2007), la principal ley acerca la cultura es la Ley 16/1985, que trata de medidas de protección y fomento del patrimonio histórico español. Sobre deporte, la Ley 10/1990 trata la importancia de la práctica deportiva, como actividad saludable y también como corrector de desequilibrios sociales. En turismo, el Decreto 1634/1983 de la clasificación de los establecimientos hoteleros y la ley 21/1995 que regula los viajes combinados. Acerca la recreación y sus sectores, el Real Decreto 2816/1982 presenta un reglamento general para espectáculos públicos y actividades recreativas.

En la Constitución brasileña el derecho al ocio está presente en el artículo 6 y, en el artículo 217, para que el gobierno estimule las actividades de ocio como forma de promoción y participación social. (Brasil, 1988). Además en Brasil existen leyes relacionadas con el turismo, el deporte y la cultura, direccionadas a fomentar y regular la oferta de estas actividades, como por ejemplo la Ley General del Turismo (11.771/2008), la Ley "Pelé" (9.615/1998) y el Plan Nacional de Cultura (12.343/2010).

La Ley General del Turismo crea la Política Nacional y define la participación del gobierno federal para planear y desarrollar la actividad turística en el país. (Brasil, 2008). El Plan Nacional de Cultura, entre otros aspectos, refuerza el derecho de todas personas a la arte y la cultura, la libertad y diversidad, indicando el papel de los poderes públicos y el acompañamiento de las actividades con el Sistema Nacional de Cultura. (Brasil, 2010).

Sobre el tema del deporte, la Ley 9.615/1998 normaliza la práctica deportiva y su aspecto en cuanto derecho de los ciudadanos, definiendo como deporte educativo, de participación, de rendimiento/profesional y de formación. Esta ley organiza la estructura administrativa del deporte en nivel de Brasil, los elementos necesarios para entidades deportivas y reglamenta el deporte profesional. (Brasil, 1998).

Además en relación al ocio destaca el papel de la Asociación Mundial del Ocio y Recreación – WRLA – que adoptó en el año 1993 la Carta sobre Educa-

ción y Ocio, cuyo objetivo es "informar a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y beneficios del ocio y la educación para y en el ocio". (WRLA, 1993, p.2). El documento tiene orientaciones para la formación de personal para desarrollo de políticas y estrategias para educación en el ocio, con estrategias y metas para educación del ocio en escuelas, en la comunidad, además formación de personal en educación del ocio. Así, tanto en Brasil cuanto en España los temas de ocio son mencionados en la constitución nacional como un derecho a todas las personas y la Carta de WLRA avanza en los aspectos del ocio en cuanto desarrollo humano.

Normativa específica sobre ocio para personas con discapacidad

El derecho al ocio está presente en la Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948) y declaraciones posteriores, como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. Para las personas con discapacidad además fue reforzado en 2006 por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en el artículo 30 dispone de la participación y acceso en la vida cultural, actividades recreativas, esparcimiento y el deporte, con las medidas necesarias por parte de los Estados Miembros. Para grupos vulnerables, la Convención entiende la necesidad de un abordaje efectivo de los poderes públicos, ya que mujeres y niñas con discapacidad, especialmente, están sujetas a múltiples formas de discriminación. (ONU, 2006).

La Ley General de España, en el artículo 9.2 impone que los poderes públicos son responsables por remover los obstáculos que impidan o dificulten el acceso a la cultura, promoviendo la libertad y la igualdad. El artículo 44.1 refuerza el papel de los poderes públicos en la promoción y tutela del acceso a la cultura, en cuanto derecho de todos. Para garantizar la cultura y el ocio para los mayores, los poderes públicos promoverán un sistema de servicios sociales, atendiendo sus necesidades específicas, asimismo pensiones adecuadas y periódicas (Artículo 50). También los artículos 43 y 148.19 indican que deberán fomentar y promover la educación física y el deporte, como también la adecuada utilización del ocio. (España, 1978).

Según Fernández (2007), la ley 16/1985 y otras normas de sectores de la cultura no especifican la accesibilidad a cultura para grupos vulnerables, solo referencias genéricas a "todos los ciudadanos". En el turismo, el Decreto 1634/1983 garantiza la existencia de habitaciones adaptadas en algunos hoteles, aunque en número insuficiente. El deporte para personas con discapacidad se hace presente en la ley 10/1990, por medio de la accesibilidad y adaptación en las actividades deportivas y en las instalaciones. El artículo 34 señala que sólo podrá existir una federación española para cada modalidad

deportiva, excepto en los casos de personas con discapacidad.

La LISMI también contemplo el ocio y recogió que las actividades culturales, deportivas, ocupación del ocio y del tiempo libre son derechos de las personas con discapacidad (Artículo 51.1). El artículo 52.5 indicaba que las actividades de ocio se desarrollarán, siempre que sea posible, en las instalaciones y los medios de la comunidad, y solo de forma complementaria se realizaran actividades. La facilidad de acceso a las instalaciones deportivas, recreativas y culturales está previstas en el artículo 54. (España, 1982). En la ley general de los derechos de personas con discapacidad de España, (España, 2013) el ocio aparece en diferentes artículos (7.3, 43.2, 50.1, 51.8, 57.1), agrupando los aspectos citados en la LISMI y LIONDAU.

En cultura destaca la Estrategia Integral Española de Cultura para Todos, una normativa que tiene como objetivo fomentar y normalizar la ejecución de iniciativas de integración y participación social en el ámbito cultural, con las más altas exigencias de calidad, tecnología y adaptabilidad. Las iniciativas de accesibilidad acerca la cultura pasan por 3 líneas fundamentales, apoyadas en la Convención Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad: la obligación de los estados de facilitar la accesibilidad, el reconocimiento del derecho a la cultura en igualdad de condiciones a todos ciudadanos, y la obligación de los estados de asegurar la promoción y desarrollo de las capacidades creativas de las personas con discapacidad. (España, 2011).

Según la encuesta de INE (2008), el 29% de las personas con discapacidad en España no pueden participar en actividades culturales de su gusto o interes. Así, el ítem 6 de la Estrategia de Cultura para Todos indica las metas – con tiempo y porcentaje de ejecución – para alcanzar los objetivos que van desde la plena accesibilidad universal en los espacios, acciones, servicios y actividades culturales – cine, teatro, museos – hasta el fomento de la participación activa de personas con discapacidad en la creación artística y en la actividad laboral cultural.

La Estrategia destaca que es común que los impedimentos relacionados con la falta de accesibilidad sean más decisivos y condicionantes que las propias limitaciones funcionales de la persona, lo que es totalmente aplicable para las personas con discapacidad que viven en el medio rural – la vulnerabilidad del lugar. La falta de accesibilidad del entorno físico o la distancia a centros urbanos, donde tienen los servicios necesarios, condiciona la participación social y el ejercicio de los derechos. Eso fue destacado en entrevistas a personas con discapacidad del sur de Brasil, para quienes el ocio es un derecho solo en la Constitución, ya que en la práctica no es accesible. El ocio se limita muchas veces a actividades religiosas, estar con la familia – sus cuidadores – y el contacto con animales.

En Brasil, la ley 7.853/1989 trata de impulsar la efectiva actuación del

gobierno para garantizar los derechos de las personas con discapacidad – de acuerdo con el artículo 6 de la Constitución– pero no especifica cuáles son las acciones acerca del derecho al ocio. Para establecer los criterios acerca de la accesibilidad nace la Ley 10.098/2000 que, en el artículo 17, destaca la función de los poderes públicos de promover el fin de las barreras de comunicación, utilizando alternativas técnicas, garantizando el acceso – entre otros – a la cultura, el deporte y el ocio. (Brasil, 1989).

Para posibilitar el derecho al ocio para personas con discapacidad, las leyes brasileñas, relacionadas con turismo, cultura y deporte, son poco claras. En turismo, la ley 11.771/2008 hace mención solo en el artículo 6, al añadir el turismo para segmentos específicos, como las personas con discapacidad, con programas de descuentos y comodidades para transporte, hospedaje y participación en el producto turístico. En deporte, solo el artículo 7 en la ley 9.615/1998, indica el uso de los recursos económicos del Ministerio del Deporte para apoyar el deporte para personas con discapacidad. En cultura, la referencia está en el artículo 2 de la ley 12.343/2010, que afirma la necesidad de que el acceso a la arte y cultura sea universal, y para eso el Plan Nacional indica la necesidad de accesibilidad, promoción, uso de tecnologías y formación de agentes culturales con atención a los grupos vulnerables – incluidas las personas con discapacidad.

Más reciente, en 2011, el Plan Nacional de los Derechos de Personas con Discapacidad – *Vivir sin Límite* – destaca la necesidad de garantizar y ampliar el acceso de la persona con discapacidad a sus derechos, pero no incluye deporte, cultura, turismo o recreación – el ocio. (Brasil, 2011). El Plan Nacional de Cultura habla del amplio acceso a cultura para personas con discapacidad, sin indicar las formas, como tampoco es clara la Política Nacional del Deporte.

La ley 13.146/2015 impone no solo como deber del gobierno, sino también de la sociedad y de la familia, garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la cultura, deporte, turismo y ocio. La ley brasileña contiene orientaciones de cómo proceder para el derecho al ocio de forma inclusiva, en los artículos 42-45. Las personas tienen derecho a la accesibilidad en bienes culturales, en los programas de televisión, cine, teatro y deporte, monumentos y espacios con eventos culturales y deportivos. Eso significa la necesidad de reserva de plazas en eventos deportivos y culturales, atendiendo a las normativas de accesibilidad en las edificaciones, películas en cine con recursos para personas con discapacidad visual, hoteles y similares con los principios del diseño universal, ofertando habitaciones accesibles. La Ley impone que el gobierno deberá promover la participación de personas con discapacidad en estas actividades, buscando la autonomía, adoptando soluciones para eliminar, reducir o superar las barreras de acceso al patrimonio cultural. (Brasil, 2015).

Para una mejor visualización de la legislación en los dos países acerca del

derecho al ocio en las personas con discapacidad, la tabla 1 muestra las leyes que contemplan los aspectos relacionados con igualdad, discapacidad y ocio.

Tabla: Principales documentos legales con mención a igualdad, discapacidad y ocio.

País	Documento legal	**Igualdad**	**Discapacidad**	**Ocio**	**Ocio y discapacidad**
Brasil	Constitución Federal	X	X	X	X
	Ley 7853/1989	X	X		
	Ley 8213/1991		X		
	Ley 8742/1993		X		
	Ley 9615/1998			X	X
	Ley 10098/2000				X
	Ley 11771/2008			X	X
	Ley 12343/2010			X	X
	Ley 13146/2015				X
España	Ley General	X	X	X	X
	Ley 13/1982		X		X
	Real Decreto 2816/1982			X	
	Decreto 1634/1983			X	X
	Ley 16/1985			X	X
	Ley 10/1990			X	X
	Ley 51/2003		X		
	Ley 49/2007		X		X
	Real Decreto 1/2013		X		X

Fuente: el autor.

En la tabla, se constata que los temas de igualdad, ocio y discapacidad están presentes en las leyes máximas de Brasil y España. Pero solo en las leyes que buscan garantizar los derechos y la igualdad para las personas con discapacidad percibimos que el ocio es más explicitado para los grupos vulnerables. Las actividades de ocio se caracterizan como un derecho de todas las personas, sin diferencias físicas, intelectuales, o de cualquier otra naturaleza. Por supuesto, eso significa que las personas con discapacidad, incluyendo las que viven en el medio rural tienen – o deberían tener – los mismos derechos

y poder participar en actividades de todos los ámbitos del ocio (deporte, cultura, turismo, recreación). Pero, ¿de qué manera la ley promueve y defiende el derecho al ocio para algunos grupos que son doblemente vulnerables: una por la condición de discapacidad y otra por vivir en el medio rural?

Uno de los aspectos principales indicado por los expertos entrevistados es que Bizkaia tiene en su formación ciudades y municipios con características más urbanas y por supuesto las actividades propuestas miran las necesidades de las personas con discapacidad en el espacio urbano. Pero existen personas con discapacidad en el rural así que las asociaciones no llegan a estas personas y tampoco atienden sus necesidades. En cuanto en Brasil, lo rural es definido por el uso del suelo, en España la definición está relacionada con el número de personas que habitan en cada municipio. Así, según las entrevistas, el número de socios más significativo se concentra en los centros urbanos de Bizkaia. Pero una de las alternativas para minimizar la exclusión de las personas con discapacidad que viven en zonas rurales es el servicio de transporte gestionado por la Diputación Foral de Bizkaia específico para las personas con discapacidad. Pueden llamar el servicio cada vez que lo necesitan e incluye el uso para poder realizar alguna actividad de ocio promovida por las asociaciones. El gobierno vasco también tiene la opción de cambio de vivienda, en los casos en que la persona que vive en la zona rural necesita servicios con cierta frecuencia que están en un núcleo urbano.

Durante las entrevistas con personas con discapacidad que viven en zonas rurales en el sur de Brasil, constatamos que las actividades de ocio son limitadas. La oferta en el medio rural es pequeña y, cuando existe, está ligada a instituciones religiosas. Para tener acceso al ocio, las personas necesitan ir a los centros urbanos. En Brasil la realidad rural incrementa la vulnerabilidad pues se caracteriza por la falta de acceso y accesibilidad, que se constituyen en fragilidades de los sistemas de la atención social en la perspectiva de inclusión de las personas con discapacidad.

Así, aunque las leyes de Brasil y España avalan la igualdad de derechos y promueven la accesibilidad a actividades de ocio, pero no están previstos los elementos que agravan la vulnerabilidad de las personas con discapacidad, como ocurre con las que viven en el medio rural.

En España, dos importantes asociaciones de atención a las personas con discapacidad trabajan con el acceso al ocio: la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), que tiene más de 70 años de existencia, y FEKOOR (Federación Coordinadora de Personas con Discapacidad Física y Orgánica), con 35 años de actuación en el territorio de Bizkaia. Entre las actividades de ocio, ambas promueven el deporte, viajes turísticos, la participación en la cultura y la recreación, para más de 11.000 socios. Los recursos económicos de

la ONCE provienen del juego y el principal apoyo financiero de FEKOOR es la administración pública.

Entre los asociados de la ONCE, casi el 80% son personas mayores. La Organización posee centros de atención en todo el territorio de España y realizó más de seis mil actividades socioculturales y deportivas, con la participación de un 43,3% de los socios. En turismo, el proyecto "Vacaciones Sociales" ofertó 2.500 plazas para mayores, además de otros convenios con museos y centros de turismo para promocionar la accesibilidad en diferentes entornos de ocio (ONCE, 2015). Las actividades desarrolladas son divulgadas mediante carta a los afiliados, informando las oportunidades y plazas disponibles.

FEKOOR, con más de ocho mil asociados, es una entidad que une 18 asociaciones de personas con discapacidad física y/o orgánica. (FEKOOR, 2016). En esta entidad, el mayor número de socios se concentra en los centros urbanos, como Bilbao, Barakaldo y Getxo. El programa de turismo propicia actividades de vacaciones con plazas todo el año, viajes de deportes de invierno, turismo extranjero, excursiones de día y fines de semana. La temática cultural fomenta la participación creativa, las tecnologías, la formación y el intelecto, con actividades diarias. Para el deporte, existen diversas opciones y espacios de ejecución, con especial foco en los deportes de aventura y la formación de clubes deportivos. Según la visión del entrevistado, la participación de mujeres en las actividades deportivas no es significativa, solo el 20%.

Los servicios de las asociaciones de Biskaya muestran que la oferta en espacios rurales son menos accesibles y el ocio como derecho no se efectiva de la misma forma que en zonas urbanas. En Brasil los participantes del estudio confirman la no existencia de programas de ocio para personas con discapacidad que viven en áreas rurales, con destaque para la escasa participación del estado. En algunas situaciones son mencionadas actividades promovidas por instituciones religiosas o asociaciones locales.

El Manifiesto por un Ocio Inclusivo (Cátedra, 2014), toma como referencia algunos documentos – como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Informe Mundial sobre la Discapacidad, la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social – y alerta que el derecho al ocio aún no es accesible a todas las personas. Dada la importancia del ocio para el desarrollo humano, el Manifiesto tiene como propósito "promover la filosofía de la inclusión como principio de la intervención política, de gestión y educativa en los ámbitos del ocio", para que se adopte políticas y proyectos para que todas personas participen plenamente.

Los puntos claves para el ocio inclusivo son la capacidad de sentir la diferencia como un valor, el modo de pensar o la manera de hacer, fomentando

actividades culturales, turísticas, deportivas y de recreación. Uno de los ejes es la equiparación de oportunidades y el papel que tienen la accesibilidad física, comunicativa y social en la construcción de un entorno para el ocio inclusivo, eliminando barreras de diferente naturaleza (Cátedra, 2014).

5. Algunas reflexiones finales

Es posible afirmar que los dos países, Brasil y España, tienen recogida en sus leyes máximas – Constitución Federal y Ley General – la igualdad de derechos de toda la ciudadanía. No existen parámetros legales que indiquen diferencia de derechos, aunque las leyes no son suficientes para garantizar el acceso y la participación a todas las personas y especialmente a los grupos vulnerables.

Si la responsabilidad es la de desarrollar servicios con los recursos y medios de la comunidad en la que las personas con discapacidad viven – como se abandera en la legislación –las propuestas y actividades de ocio deberían darse en los espacios cercanos de su hogar, pero según las entrevistas, eso no es una práctica frecuente cuando ponemos el foco en las personas que viven en las zonas rurales. Las actividades de las asociaciones de Bizkaia se realizan en el medio urbano, sin un control efectivo de donde vienen los participantes y una evaluación de la necesidad de ofrecer programas para los socios que viven en el medio rural.

A pesar de las garantías por ley, en la práctica aún es posible verificar que el acceso a los derechos es más complejo para grupos vulnerables – como las personas con discapacidad y además aumenta en aquellas que viven en zonas rurales. En este artículo hemos constatado que la legislación de Brasil y España es similar en el tema de protección de los derechos de personas con discapacidad, al mismo tiempo que percibimos la necesidad de desarrollos más concretos para avanzar en la sociedad en el marco de mayores cotes de accesibilidad y diseño universal.

Invitamos a que gobiernos, asociaciones y sociedad analicen el acceso a los derechos, como el ocio, respondiendo a las necesidades de todas las personas, independientemente de sus capacidades o del lugar en el que residan. Los derechos para las personas con discapacidad en el medio rural no se presentan en condiciones iguales y necesitan un cambio en las organizaciones e instituciones para reducir la falta de participación y equiparación de oportunidades derivada del hecho de vivir en una zona menos urbanizada y más alejada de los servicios y programas de ocio ofertados.

La dificultad no es tener personas "diferentes" pues la diversidad siempre ha existido en la humanidad. Pero si la sociedad no responde a las diferentes necesidades de las personas, no estamos hablando de igualdad, tampoco

de ejercicio ni garantía de los mismos derechos en todas las personas. Aún tenemos que avanzar más, en dirección a minimizar las diversas situaciones de riesgo y vulnerabilidad que viven las personas con discapacidad, y que les impide ejercer sus derechos, entre ellos el acceder y tener oportunidades para participar de la oferta de ocio.

6. Referencias

AYRES, J.R.C.M. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação,* São Paulo, v. 8, n. 14, 2003, p. 73-92.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Ley 7.853 de 24 de Octubre de 1989. Apoyo a las personas con discapacidad y su integración social, 1988.

_____. Ley 8.213 de 24 de Julio de 1991. Planos de Beneficios de la Previdencia Social y otras providencias, 1991.

_____. Ley 8.742 de 7 de Diciembre de 1993. Organización de la Asistencia Social y otras providencias, 1993.

_____. Ley 9.615 de 24 de Marzo de 1998. Institui Normas Generales sobre el Deporte y otras providencias, 1998.

_____. Ley 11.771 de 17 de Setiembre de 2008. Implanta el Plan Nacional de Turismo y otras providencias, 2008.

_____. Ley 12.343 de 2 de Diciembre de 2010. Institui el Plan Nacional de Cultura y otras providencias, 2010.

_____. Decreto 7.612 de 17 de Noviembre de 2011. Institui el Plan Nacional de Derechos de las Personas con Discapacidad – Plan Vivir sin Límite, 2011.

_____. Ley 13.146 de 6 de Julio de 2015. Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2015.

CÁTEDRA OCIO Y DISCAPACIDAD. *Manifiesto por un Ocio Inclusivo.* Instituto de Estudios de Ocio: Universidad de Deusto, 2014.

CUTTER, S. BORUFF, B. LYNN, S. Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly,* v.84, n.2, 2003, p. 242-261.

DELOR, F., HUBERT, M. Revisting the concept of 'vulnerability'. *Social Science & medicine,* 50, 2000, p. 1557-1570.

San Salvador del Valle, R. *Políticas de Ocio: cultura, turismo, deporte y recreación.* Documentos Estudios de Ocio, n. 17. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
ESPAÑA. Ley General, 1978.

_____. Ley 13 de 7 de abril de 1982. Integración Social de los Minusválidos, 1982.

_____. Ley 51 de 2 de diciembre de 2003. Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, 2003.

_____. Real Decreto Legislativo 1 de 29 de noviembre de 2013. Ley General de Derechos de la Persona con Discapacidad y su Inclusión Social, 2013.

FEKOOR. Federación Coordinadora de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de Bizkaia, 2016. Disponible en http://www.fekoor.com. Acceso el 3 de diciembre de 2016.

LAZARO, Y. *Ocio y discapacidad en la normativa autonómica española.* Documentos de Estudios de Ocio, n. 33. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo de 2010.* 2010. Disponible en http://www.ibge.gov.br. Acceso el 19 diciembre 2015.

INE. Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia.* 2008. Disponible en <http://www.ine.es>. Acceso en: 14 diciembre 2016.

MADARIAGA, A. *Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Análisis de la Realidad y Propuesta de recorrido hacia la inclusión.* Cuadernos de Estudios de Ocio, 13. Bilbao: Universidad de Deusto, 2011.

MADARIAGA, A. y LAZCANO, I. *Estudio sobre la situación del ocio de la juventud con discapacidad en Bizkaia.* Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 2014.

MINISTERIO DE CULTURA. MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD. *Estrategia Integral Española de Cultura para Todos.* Ministerio de Cultura. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011.

_____. *Estrategia Española sobre Discapacidad* 2012-2020. Ministerio de Cultura. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2012.

MONTEAGUDO, M. J. Consecuciónes satisfactorias de La experiencia psicológica del ocio. *Revista Mal Estar e Subjetividade,* v.8, n.2, 2009.

OMS (Organización Mundial de la Salud). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.* IMSERSO, Madrid, 2001.

ONCE. Organización de Ciegos de España. *Memoria anual de la ONCE y su Fundación.* Madrid: ONCE, 2015.

ONU (Organización de las Naciones Unidas). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* ONU, 1948.

_____. *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.* ONU, 2006.

SEN, A. *Desenvolvimento como Liberdade.* São Paulo: Cia das Letras, 2010.

WRLA. *Carta Internacional para la Educación del Ocio.* WRLA, 1993.

Recebido em: 19 de abril de 2018.
Aprovado em: 10 de maio de 2018.

O tráfico internacional de pessoas e os direitos humanos das mulheres: uma análise dos principais instrumentos internacionais

- El tráfico internacional de personas y los derechos humanos de las mujeres: un análisis de los principales instrumentos internacionales

- International human trafficking and women's human rights: an analysis of the main international instruments

Isabela Souza Alcantara[1]
Denise Cristina Vitale Ramos Mendes[2]

RESUMO: O propósito desse artigo é analisar o sistema internacional de direitos humanos das mulheres e sua relação com o tráfico internacional de pessoas em perspectiva histórica e como o Brasil se inseriu nesse sistema, destacando os instrumentos internacionais que tratam de questões relacionadas à defesa dos direitos humanos das mulheres e do tráfico internacional de pessoas. Serão analisados os seguintes tratados: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; e a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional juntamente com o Protocolo de Palermo. A adesão do Brasil a esses tratados

1 Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). isabela.alcantara3251@gmail.com

2 Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da UFBA. denisevitale@gmail.com

evidencia uma transformação do enfrentamento ao tráfico internacional de mulheres em uma importante prioridade política, inserindo essa problemática como preferência na sua agenda internacional. O Brasil, dessa forma, assume o compromisso de se estruturar, criando instrumentos legais e mecanismos políticos e administrativos, nos âmbitos doméstico e internacional, para promover enfrentamento ao tráfico internacional de pessoas, bem como o respeito aos direitos humanos das mulheres.

Palavras-chave: Tráfico internacional de mulheres. Direitos humanos. Tratados internacionais.

RESUMEN: El propósito de este artículo es analizar el sistema internacional de derechos humanos de las mujeres y su relación con el tráfico internacional de personas en perspectiva histórica y cómo Brasil se insertó en ese sistema, destacando los instrumentos internacionales que tratan cuestiones relacionadas con la defensa de los derechos humanos de las mujeres, mujeres y el tráfico internacional de personas. Se examinarán los siguientes tratados: la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; la Convención Interamericana para Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; y la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional junto con el Protocolo de Palermo. La adhesión de Brasil a estos tratados evidencia una transformación del enfrentamiento al tráfico internacional de mujeres en una importante prioridad política, insertando esa problemática como preferencia en su agenda internacional. Brasil, de esa forma, asume el compromiso de estructurarse, creando instrumentos legales y mecanismos políticos y administrativos, en los ámbitos doméstico e internacional, para promover enfrentamiento al tráfico internacional de personas, así como el respeto a los derechos humanos de las mujeres.

Palabras clave: Tráfico internacional de mujeres. Derechos humanos. Tratados internacionales.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the international women's human rights system and its relation with the international trafficking in person in a historical perspective and how Brazil has inserted itself in this system, highlighting the international instruments that deal with issues related to the defense of women's human rights and international trafficking in persons. The following treaties will be considered: the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women; the Inter-American Convention on the Prevention, Punishment, and Eradication of Violence against Women; and

the]United Nations Convention against Transnational Organized Crime together with the Palermo's Protocol. Brazil's adherence to these treaties shows a transformation of the confrontation with the international trafficking in women into an important political priority, inserting this issue as a preference in its international agenda. Brazil is thus committed to structure itself by creating legal instruments and political and administrative mechanisms at the domestic and international levels to promote confrontation with international trafficking in persons and respect for women's human rights.

Keywords: International trafficking in women. Human rights. International instruments .

Introdução

Entre os diversos desafios que marcam a agenda contemporânea dos direitos humanos, insere-se o problema do tráfico internacional de mulheres, cujos números têm crescido anualmente. As mulheres brasileiras são algumas das principais vítimas das redes de criminalidade transnacional, especialmente da modalidade de tráfico internacional para fins de exploração sexual. Com efeito, se por um lado a intensificação do processo de globalização vivido nas últimas décadas permitiu uma maior integração nas cadeias produtiva e econômica, bem como nos processos políticos, por outro lado também permitiu a multiplicação de organizações criminosas responsáveis pela prática de delitos a nível internacional dos quais o tráfico internacional de mulheres é um dos principais exemplos.

A questão do tráfico internacional de pessoas ganhou visibilidade na década de noventa, quando houve a emergência de novos temas no cenário internacional, trazendo uma agenda para as relações internacionais mais preocupada com a proteção aos direitos humanos e com questões sociais, que passou a contemplar temas antes considerados "*low politics* sob a ótica do esquema estratégico da Guerra Fria. Destarte, os direitos humanos se apresentam como integrantes dessa incipiente ordem". (ARY; MAIA, 2008, p. 495-496).

O tráfico internacional de pessoas destaca-se, nesse contexto, como um fenômeno que envolve violações de direitos humanos, uma vez que abrange diversas questões, como as referentes ao crime organizado transnacional, às migrações internacionais, à exploração sexual forçada, à prostituição no exterior, às novas formas de escravidão, à globalização, ao gênero, entre outras (ARY; MAIA, 2008).

A questão de gênero torna-se uma das mais relevantes, visto que as estatísticas demonstram que a grande maioria das vítimas é do sexo feminino.

Mulheres de todo o mundo são culturalmente, socialmente, economicamente, politicamente e legalmente desfavorecidas em relação aos homens. Essa inferioridade pode observada em diferentes níveis sociais: o familiar, o local, o nacional, o regional e o internacional (USMAN, 2014).

Em relação ao Brasil, o tráfico internacional de pessoas e a questão migratória estão em evidencia na atualidade. Hoje, nosso país é considerado um país de origem, de trânsito e de destino de pessoas traficadas. Os relatórios mais recentes sobre tráfico, elaborados pelo Ministério da Justiça em parceria com o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes, revelaram que o fenômeno vem se mantendo em expansão, principalmente no que se refere às mulheres, não obstante os avanços alcançados com as medidas de enfrentamento adotadas até então (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016).

Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar o sistema internacional de direitos humanos das mulheres e sua conexão com o tráfico internacional de pessoas, destacando os instrumentos internacionais que tratam de questões relacionadas à defesa dos direitos humanos das mulheres e do tráfico de seres humanos. A princípio, será discutida a formação do sistema internacional de proteção aos direitos humanos e como o Brasil incorporou esse sistema. E, posteriormente, abordará como esse sistema se relaciona com o tráfico internacional de mulheres a partir da análise dos principais tratados internacionais de proteção aos direitos das mulheres ratificados pelo Brasil e do Protocolo de Palermo.

A construção do sistema internacional de proteção aos direitos humanos

O primeiro delineamento do processo de construção de um sistema internacional de direitos humanos ocorreu com a instituição da Liga das Nações e da Organização Internacional do Trabalho em 1919 por meio do Tratado de Versalhes após o fim da Primeira Guerra Mundial. A partir desses acontecimentos, foi preciso flexibilizar o conceito de soberania para permitir a inserção de direitos humanos internacionais no ordenamento jurídico e nas políticas dos Estados.

A consolidação desse sistema internacional de direitos humanos começou a partir do pós Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas e assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, devido à necessidade de restaurar a proteção aos indivíduos em virtude das atrocidades e das violações dos direitos fundamentais vistas no conflito.

A criação da ONU marcou o surgimento de uma nova ordem mundial e de um novo modo de pensar e interpretar as relações internacionais, já que

a formação de um sistema internacional de direitos humanos igualmente visa à segurança individual e a proteção de direitos, revelando o enfoque dado aos indivíduos na política internacional (REIS, 2004).

Três anos depois, em 1948, a Organização das Nações Unidas elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que rege a atuação dos Estados quanto à proteção e o respeito à dignidade do ser humano em termos gerais. Ambos os documentos eram fundados nesse princípio e tinham intenções de se estabelecer um ideal comum a ser perseguido e atingido por todos os povos e nações (ALVES, 1994).

Sobre esse contexto, aduz Flávia Piovesan (2015, p. 210):

> Embora a Carta das Nações Unidas seja enfática em determinar a importância de defender, promover e respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais — como demonstram os dispositivos destacados —, ela não define o conteúdo dessas expressões, deixando-as em aberto. Daí o desafio de desvendar o alcance e significado da expressão "direitos humanos e liberdades fundamentais", não definida pela Carta. Três anos após o advento da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, veio a definir com precisão o elenco dos "direitos humanos e liberdades fundamentais" a que faziam menção os arts. 1º (3), 13, 55, 56 e 62 da Carta. É como se a Declaração, ao fixar um código comum e universal dos direitos humanos, viesse a concretizar a obrigação legal relativa à promoção desses direitos — obrigação esta constante da Carta das Nações Unidas.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, elaborada pelas Nações Unidas, os direitos humanos passaram a integrar o domínio das relações internacionais, deixando de ser mantido como assunto interno de cada Estado, visto que os próprios Estados são violadores desses direitos. A partir de então, todo o sistema *westfaliano* que tinha como atores exclusivos os Estados soberanos, foi modificado e passou-se a conferir à pessoa física a qualidade de sujeito dos direitos internacionais (ALVES, 2005).

O sistema ONU, no que diz respeito aos direitos humanos, teve como órgão principal a Comissão dos Direitos Humanos (CDH). A CDH foi criada em 1946 e tinha como objetivo o estabelecimento de regras e parâmetros universais a serem seguidos pelos Estados para promover o respeito aos direitos humanos, assim como o controle de sua aplicabilidade dentro dos Estados, porém não tem competência judicial para julgar casos particulares (ALVES, 1994).

Mas, após 50 anos de funcionamento, a Comissão foi substituída pelo Conselho de Direitos Humanos no ano de 2006, pois estava com a sua credibilidade abalada devido a questionamentos a respeito da imparcialidade de seus atos. A criação do Conselho de Direitos Humanos, então, visava resgatar essa credibilidade criando o critério de escolha de seus membros diretamente pela Assembleia Geral das Nações Unidas para também enfatizar a primazia

dos direitos humanos estabelecida na Carta da ONU (PIOVESAN, 2015).

Nesse cenário, a Declaração de 1948 foi o primeiro passo para a elaboração de outros instrumentos de direitos humanos no plano internacional e inaugurou o surgimento de um sistema global de proteção aos direitos humanos. Esse sistema foi ampliado pelo advento de diversos tratados internacionais com temas específicos como proteção ao meio ambiente, direitos das mulheres, direitos das crianças, tortura, discriminação racial, entre outros visando garantir o exercício de liberdades individuais e a proteção de direitos humanos fundamentais em detrimento dos interesses individuais dos Estados nacionais (PIOVESAN, 2015).

Os tratados internacionais são parte fundamental do estudo do Direito Internacional Público e, consequentemente, dos Direitos Humanos. Até o início do século XX, o direito dos tratados não era formalizado em normas jurídicas, mas consistia em práticas de costumes fundamentadas em princípios gerais, sendo os principais deles: o princípio da boa fé e o *pacta sunt servanda.* O início do século passado, no plano internacional, foi marcado pela 1ª Guerra Mundial e pelo surgimento das organizações internacionais, fatos estes que deram espaço a transformação dos costumes internacionais em regras codificadas, expressados em textos legais denominadas de tradados internacionais (REZEK, 2011).

O conceito de tratados internacionais elaborado por Francisco Rezek (2011, p. 38) aduz:

> Tratado é todo acordo formal concluído entre pessoas jurídicas de direito internacional público, e destinado a produzir efeitos jurídicos [...] Pelo efeito compromissivo e cogente que visa a produzir, o tratado dá cobertura legal à sua própria substância. Mas essa substância tanto pode dizer respeito à ciência jurídica quanto à produção de cereais ou à pesquisa mineral. Desse modo, a matéria versada num tratado pode ela própria interessar de modo mais ou menos extenso ao direito das gentes: em razão da matéria, pontificam em importância os tratados constitutivos de organizações internacionais, os que dispõem sobre o serviço diplomático, sobre o mar, sobre a solução pacífica de litígios entre Estados.

Os tratados internacionais, portanto, são acordos obrigatórios e juridicamente vinculantes em relação às partes que o celebram e, por isso, consistem na principal fonte do Direito Internacional.

Assim, a participação das Nações Unidas, especialmente a partir da década de 1990, foi bastante efetiva levando essa entidade a uma valorização de sua função como organização internacional responsável por solucionar conflitos. As mudanças ocorridas ao longo do século XX, com o desempenho dessa instituição, criaram a ideia de uma sociedade internacional reformada e aperfeiçoada, o que levou ao tratamento das Nações Unidas e de outras organizações internacionais como atores tão importantes quanto os Estados dentro

do sistema internacional.

Existem muitas as críticas quanto à eficácia do sistema internacional de direitos humanos e a maior parte delas recai sobre ausência de mecanismos internacionais fortes de controle e coerção das atitudes dos Estados em relação os direitos humanos e pela responsabilidade primária ou principal por sua execução ficar a cargo dos Estados.

De fato, a ONU e outras organizações internacionais não têm o poder coercitivo e sancionador de interferir na soberania de cada Estado, podendo apenas constrangê-los moralmente. Por conta disso, acaba recebendo críticas da comunidade internacional por determinadas ações. No entanto, vale relembrar que a Organização é composta de Estados soberanos, cada qual com suas características políticas, econômicas, sociais e seus próprios interesses. Como consequência, conceder poderes de interferência direta na soberania de outro Estado a uma organização internacional é deveras perigoso, pois pode dar margem a ações invasivas disfarçadas sobre o pretexto de proteção aos direitos humanos.

Muito embora a proteção de direitos individuais não possa ficar alheia aos interesses e ao papel dos Estados nacionais, haja vista a importância destes em garantir esses direitos para os seus cidadãos, é possível estabelecer o equilíbrio entre esses elementos através do sistema de direitos humanos que é capaz de arquitetar mecanismos que podem assegurar a proteção das pessoas, permitir um desenvolvimento mais equitativo e superar vulnerabilidades (ARAVENA, 2001).

A construção do sistema internacional de proteção aos direitos humanos das mulheres e o tráfico internacional de pessoas

A primeira fase da construção de um sistema de proteção dos direitos humanos foi marcada pela perspectiva da proteção geral, que trabalhava a questão da diferença, das desigualdades por questões étnicas, religiosas e sociais com base na igualdade não substancial, em virtude das heranças deixadas pelos regimes do nazismo e do fascismo no período da Segunda Guerra. A Declaração Universal de 1948 expressa essa ideia de forma clara, bem como a Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio, também de 1948 (PIOVESAN, 2003).

Esses documentos internacionais de tutela dos direitos humanos apresentam uma linguagem eminentemente universalista. Ao adotarem expressões como "ninguém" e "todos", deixam transparecer que têm por escopo

assegurar a proteção universal dos direitos e garantias fundamentais. Assim, não existem concessões a esse preceito que levem em consideração as singularidades culturais quando há risco de violação da dignidade humana, ainda que o direito de exercer a própria cultura seja também um direito protegido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A cerca da universalidade, é importante destacar o entendimento de André de Carvalho Ramos (2012, p. 88-89):

> Em primeiro lugar, cabem algumas palavras sobre o que se entende por universalidade no campo dos direitos humanos. Com efeito, a universalidade pode ser entendida em três planos. O primeiro plano é o da titularidade. Assim, os direitos humanos são universais porque seus titulares são os seres humanos, sem distinção de qualquer ordem (religião, gênero, convicção política, raça, nacionalidade, entre outros). O segundo plano é o temporal, no qual os direitos humanos são universais, pois os homens os possuem em qualquer época da história. Por fim, há o plano dito cultural, no qual os direitos humanos são universais porque permeiam todas as culturas humanas, em qualquer parte do globo.

Faz-se necessário esclarecer que a perspectiva acerca da temática dos direitos humanos trazida pela Declaração foi restrita. A Declaração não obteve consenso em sua aprovação, contando com apenas 56 países, em sua maioria ocidentais, liberais e democráticos, além de alguns que ainda mantinham colônias espalhadas pelo mundo. Posto isto, a abrangência, a validação e a legitimidade das normas jurídicas elaboradas a partir dessa concepção reducionista passaram a ser questionadas, pois poderiam ocasionar a não eficiência das mesmas em uma ótica global. Essas normas, então, deveriam considerar diferentes culturas e não sobrepor uma a outra (TRINDADE, 1997).

Diante desse contexto, essa questão da universalidade como característica dos direitos humanos foi resgatada na Segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em 1993, na cidade de Viena. Essa conferência foi um marco para a internacionalização dos direitos humanos e teve como resultado a elaboração da Declaração e Programa de Ação para a promoção e a proteção dos direitos humanos (RAMOS, 2012).

Ainda que a Declaração de Viena tenha reafirmado a natureza universal dos direitos humanos, ela dá espaço a relativizações e particularidades culturais. No entanto, os Estados permanecem com o dever de proteger os direitos humanos independente de questões econômicas, culturais ou políticas próprias. Ou seja, as peculiaridades de cada Estado não podem justificar violações ou redução da importância dada aos direitos humanos (RAMOS, 2012).

Dessa forma, ser universal em meio a tanta diversidade tornou-se o grande desafio do Direito Internacional dos Direitos Humanos, especialmente quando atitudes no âmbito doméstico são adotadas de acordo com práti-

cas e costumes locais já consolidados ganham repercussão global por serem consideradas violações graves de direitos humanos. Logo, a nova concepção de universalidade dos direitos humanos mostra que é possível compartilhar valores e princípios comuns, mas não é possível considerar aspectos culturais superiores às regras de direitos humanos (RAMOS, 2012).

Essa concepção de universalidade, porém, é bastante criticada por alguns teóricos. Eles acreditam que a aplicação de determinados princípios seria ofensiva a algumas práticas culturais locais e que representariam a consolidação de valores hegemônicos, bem como a prática do imperialismo cultural. No entendimento de Boaventura de Sousa Santos (1997), é imprescindível levar em consideração os pormenores de cada Estado criando alternativas às imposições hegemônicas para não haver dificuldades na implementação e prática dos direitos humanos. Para tanto, propõe a aplicação do multiculturalismo articulando o princípio da igualdade com o do reconhecimento das diferenças para dar efetividade aos direitos humanos sem hegemonização.

Portanto, tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata, como na Declaração de 1948, era insuficiente, por que vários grupos sociais deixaram de ser protegidos de forma devida. Neste sentido, percebeu – se que determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigiam uma resposta específica e diferenciada, obtida através da modificação do foco de proteção do homem, ocidental, adulto, heterossexual e dono de um patrimônio para o alcance de novos sujeitos de direitos, as minorias antes invisíveis. Fez-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passou a ser considerado em suas particularidades.

Esse processo de especificação significa que os direitos humanos, apesar de universais, são usufruídos e exercidos de maneiras diferentes, de acordo com as características próprias de cada indivíduo, incluindo o gênero, a raça, a etnia, a situação econômica, o contexto sócio político e também influência exercida por padrões culturais definidos pela comunidade ou país em que os indivíduos estão inseridos. Destarte, admite-se que, se os sujeitos exercem de maneiras diferentes um mesmo direito, a garantia deste direito deverá contemplar estas diferenças, a fim de permitir sua plena implementação (GONÇALVES, 2013).

Nesse contexto, insere-se o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. Esse processo se iniciou com a exposição das ideias e concepções construídas nos campos acadêmico e da militância feminista sobre o papel da mulher na sociedade, o que tornou possível, no contexto do processo de especificação dos sujeitos de direitos, a afirmação dos direitos humanos das mulheres através da ratificação de planos, acordos, tratados ou protocolos. Segundo Flávia Piovesan (2003, p. 40):

> O balanço das últimas quatro décadas permite arriscar que o movi-

> mento internacional de proteção dos direitos humanos das mulheres centrou seu foco em três questões centrais: a) a discriminação contra a mulher; b) a violência contra a mulher e c) os direitos sexuais e reprodutivos.

Durante a II Conferência Internacional sobre os Direitos Humanos, por intermédio da Declaração e o Programa de Ação de Viena, foi reconhecido pela primeira vez em um documento internacional que o Estado tem o dever de eliminar a violência baseada no gênero e todas as formas de abuso e exploração sexual. É importante ressaltar que a declaração enuncia expressamente que os direitos humanos da mulher e da menina constituem parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais.

Em relação à violência de gênero e o tráfico internacional de mulheres na Declaração de Viena, afirma Damásio de Jesus (2003, p. 31):

> A Declaração ressaltou a importância de os países trabalharem, coordenadamente e com a participação integral da sociedade civil, na direção da eliminação da violência contra a mulher, incluindo o tráfico internacional na lista das violações sexuais. As ações, embora não fossem claramente assinaladas, seriam realizadas pela cooperação internacional, não de acordo com o plano de combate ao crime, mas sim nos termos do direito da mulher ao desenvolvimento econômico e social e à superação da desigualdade e da discriminação.

Ainda em relação ao tráfico internacional de pessoas, o artigo 18 da Declaração de Viena, dedicado à proteção dos direitos das mulheres, aduziu que todas as formas de assédio, violência de gênero e exploração sexual, inclusive as resultantes de preconceito cultural e o tráfico internacional de pessoas, são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminados.

A Conferência de Viena, portanto, reafirmou a importância dos tratados de proteção dos direitos humanos, ratificando que o respeito aos direitos humanos deve ser prioridade dos governos, e ainda reconheceu a democracia como um direito humano, ressaltou a importância do papel das Organizações não governamentais na conscientização, informação e educação acerca do tema, adotou medidas inovadoras para a defesa dos direitos das minorias; como também colocou a questão dos direitos da mulher e da criança em destaque, sinalizando a necessidade de priorizar a proteção desses grupos sociais (TRINDADE, 1997).

Segundo o entendimento de Damásio de Jesus (2003, p. 31):

> A Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, foi um grande passo na definição contemporânea sobre os direitos humanos e sua importância nas relações num mundo cada vez mais globalizado. A Declaração da Conferência fez um esforço para afirmar a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, fazendo que, finalmente, fosse pos-

> sível abordar em conjunto todos os instrumentos elaborados pelo sistema da ONU e sistemas regionais.

Em 1994, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou uma resolução acerca do tráfico de mulheres e crianças que condenava movimentações ilícitas e clandestinas através de fronteiras nacionais e internacionais para traficar mulheres e crianças com o objetivo de submetê-las a situações que caracterizam a exploração sexual ou a exploração econômica.

Em 1995, a Conferência de Pequim sobre os Direitos das Mulheres aconteceu na conjuntura das conferências das Nações Unidas em busca da criação de uma nova agenda social nos anos noventa. Nela, traçou-se um panorama mundial abordando a questão da mulher e elaborou políticas específicas a serem seguidas pelos Estados. Trata-se do documento internacional mais completo no tocante a esta questão, haja vista que identificou os principais problemas relacionados violação dos direitos das mulheres.

Esse documento foi a Declaração de Pequim que, assim como a de Viena, dedicou-se de forma especial à temática da violência contra a mulher, na qual se inseriu a questão do tráfico internacional de mulheres. Esta Declaração alterou o tratamento dado à questão da criminalização do ato de prostituição, presente nos tratados antitráfico desde a convenção de 1949. Para isso, utilizou a conceituação de prostituição forçada como uma violência contra a mulher, entendendo que a prostituição livre era vista como uma prática que não violaria os direitos das mulheres (CASTILHO, 2008).

A Plataforma de Pequim, dessa maneira, trouxe uma compreensão mais ampliada sobre o tráfico internacional de mulheres, recomendando que os governos tomem medidas apropriadas para combater as suas principais causas, como a desigualdade social, discriminação, a desigualdade de gênero, problemas econômicos, entre outras que levam mulheres e crianças à prostituição e a outras práticas que caracterizam o sexo comercial. As medidas que os Estados deveriam tomar consistiam, de forma geral, na prevenção, punição dos traficantes e aliciadores, e na proteção por meio de políticas de assistência às vítimas por razões humanitárias.

A Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim, portanto, caminhou na mesma direção da Conferência de Viena e, em sua Plataforma de Ação, sustentou medidas mais específicas procurando trazer uma compreensão ampliada das questões de gênero e definir os mecanismos para acompanhar os avanços conseguidos pelos países-membros das Nações Unidas em relação a essa temática. Na Plataforma de Ação, foram estabelecidos dez propósitos ou objetivos a serem alcançados pelos Estados, fundamentais para a garantia dos direitos das mulheres. São eles: superação da pobreza; acesso à educação e aos serviços médicos; eliminação da violência contra a mulher; proteção da mulher

nos conflitos armados; promoção da autossuficiência econômica da mulher; promoção da participação da mulher no processo de tomada de decisões; integração dos aspectos relacionados com a igualdade de gênero na política e no planejamento; promoção dos direitos humanos das mulheres; aumento do papel dos meios de comunicação na promoção da igualdade e integração da mulher ao processo de desenvolvimento sustentável (UNITED NATIONS, 1995).

Em suma, a Declaração de Viena e a Plataforma de Ação de Pequim foram de fundamental importância para a construção de uma estrutura de proteção especial aos direitos humanos das mulheres e também da ideia de que existe uma flagrante incompatibilidade entre tráfico internacional de pessoas e a preservação do valor da dignidade da pessoa humana e, assim, adotaram a eliminação do tráfico como um objetivo estratégico a ser assumido por todos os órgãos e Estados que compõem o sistema das Nações Unidas.

O Estatuto do Tribunal Penal Internacional definiu, em 1998, a escravidão sexual, a prostituição forçada ou qualquer outro tipo de violência de cunho sexual como crimes contra a humanidade. O Tribunal Penal internacional (TPI) é o órgão jurisdicional internacional responsável por processar e julgar os crimes mais graves que afetam a comunidade internacional. Esse instrumento traz o seguinte conceito de escravidão sexual: exercer um dos atributos do direito de propriedade sobre uma pessoa, tal como comprar, vender, dar em troca ou impor alguma privação ou qualquer outra forma de reduzir alguém a condição análoga à escravidão (BRANT; STEINER, 2016).

Também em 1998, o Brasil ratificou a Convenção Interamericana de sobre o Tráfico Internacional de Menores[3], que conceituou o tráfico internacional de pessoas menores de dezoito anos como a subtração, transferência ou retenção, ou a tentativa de subtração, transferência ou retenção de um menor, com propósitos ou por meios ilícitos. Como exemplos de propósitos ilícitos, a Convenção trouxe a prostituição, a exploração sexual, e a servidão e elenca como meios ilícitos, o sequestro, o consentimento mediante coerção ou fraude, a entrega ou recebimento de pagamentos ou benefícios ilícitos com vistas a obter o consentimento dos pais, das pessoas ou da instituição responsáveis pelo menor (KAMIMURA; PIOVESAN, 2013).

A Assembleia Geral da ONU criou um comitê intergovernamental para elaborar uma Convenção Internacional abordando a criminalidade organizada transnacional e também para examinar a possibilidade de elaborar um instrumento que tratasse de todos os aspectos relativos ao tráfico internacional de pessoas, em especial de mulheres e de crianças. O comitê , em 1999, apresentou uma

3 BRASIL. Decreto nº 2.740, de 20 de agosto de 1998. Promulga a Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, assinada na Cidade do México em 18 de março de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 1998.

proposta de instrumento que, no ano seguinte, foi aprovada como Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional (CASTILHO, 2008).

A realização de conferências internacionais e a assinatura de tratados, acordos, protocolos ou convenções, criaram um importante sistema de apoio para confrontar o problema das desigualdades de gênero, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, ao passo que definiram a natureza e o rol de problemas que afetam as mulheres e propiciaram subsídios para a sua proteção em diferentes níveis e para a elaboração de políticas públicas mais específicas (EPPING; PRÁ, 2011).

Dessa forma, o esforço multilateral de proteção dos direitos humanos, ocorridos na década de 90 e nos anos 2000, referentes ao tráfico de pessoas, evidencia o crescimento da atenção da comunidade internacional no que concerne aos direitos humanos das mulheres e do mencionado tema.

É importante salientar que os avanços obtidos no plano internacional foram capazes de impulsionar transformações internas. Neste sentido, a influência de instrumentos internacionais como a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher de 1979, a Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, a Conferência sobre População e Desenvolvimento do Cairo de 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de 1994 e a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim de 1995 foram responsáveis pela construção de um sistema de direitos humanos das mulheres no contexto brasileiro. Estes instrumentos internacionais possibilitaram ao movimento social de mulheres, no plano nacional, exigirem a implantação de avanços obtidos na esfera internacional.

Segundo Piovesan (2003, p. 41):

> Na experiência brasileira, a Constituição Federal de 1988, enquanto marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no país incorporou a maioria significativa das reivindicações formuladas pelas mulheres. O êxito do movimento de mulheres, no tocante aos avanços constitucionais, pode ser claramente evidenciado pelos dispositivos constitucionais que, dentre outros, asseguram: a) a igualdade entre homens e mulheres em geral (artigo 5º, I) e especificamente no âmbito da família (artigo 226, parágrafo 5º); b) a proibição da discriminação no mercado de trabalho, por motivo de sexo ou estado civil (artigo 7º, XXX, regulamentado pela Lei 9.029, de 13 de abril de 1995, que proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização e outras práticas discriminatórias para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho); c) a proteção especial da mulher do mercado de trabalho, mediante incentivos específicos (artigo 7º, XX, regulamentado pela Lei 9.799, de 26 de maio de 1999, que insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho); d) o planejamento familiar como uma livre decisão do casal, devendo o Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito (artigo 226, parágrafo 7º, regulamentado pela Lei 9.263, de 12 de janeiro de 1996, que trata do

> planejamento familiar, no âmbito do atendimento global e integral à saúde); e e) o dever do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares (artigo 226, parágrafo 8º).

Esses documentos internacionais revelaram-se, tanto na ordem internacional como na ceara nacional, instrumentos políticos promotores de avanços sociais na medida em que atuam como mecanismos de conscientização para a sociedade e de compromisso por parte dos Estados. Não obstante os avanços obtidos na esfera constitucional e internacional, reforçados, ainda, pelo advento de leis infraconstitucionais, refletindo as reivindicações e anseios das mulheres, ainda persiste na cultura brasileira uma ótica sexista, discriminações com relação à mulher e violações de seus direitos humanos. Logo, os ganhos internacionais e constitucionais legais de forma isolada não geram automaticamente mudanças sociais e culturais, apesar de denotarem maior segurança para os sujeitos de direito.

Especificamente em relação aos direitos humanos das mulheres e ao tráfico internacional de pessoas, existem três tratados internacionais ratificados pelo Brasil que evidenciam um avanço em relação à proteção e promoção dos direitos humanos das mulheres e a transformação do enfrentamento ao tráfico internacional de mulheres em uma importante prioridade política. São eles: a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, e a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional e o Protocolo de Palermo.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

Como primeiro marco legal internacional do reconhecimento dos direitos humanos das mulheres, a Assembleia Geral das Nações Unidas trouxe a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher ou *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW)[4], aprovada em 18/01/1979, pela Resolução nº. 34/180 da Assembleia Geral da ONU, tendo entrado em vigor em 03/09/1981. Hoje, ela conta com a adesão de 189 Estados – parte. "Todos os países da América Latina ratificaram a Convenção, embora com reservas, inclusive o Brasil, que a ratificou em 1984 e somente suspendeu as reservas em 1994." (JESUS, 2003, p. 33).

4 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.* Disponível em: <https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en>. Acesso em: 12 out. 2016.

A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher é o único tratado internacional que trata de maneira ampla dos direitos das mulheres. Trata-se de uma carta de direitos que compreende direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No seu artigo 1º, esse documento define a discriminação contra a mulher é entendida como qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha por escopo anular o reconhecimento, o gozo ou o exercício de seus direitos humanos ou liberdades fundamentais.

Essa Convenção trata de forma mais geral sobre as situações que envolvem os direitos humanos das mulheres. Ela possui artigos que enunciam direitos relacionados à saúde, vida econômica e social e relações familiares, considerando a situação de desigualdade entre homens e mulheres e sua situação de vulnerabilidade social; bem como artigos que regulamentam a atuação do Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres ou Comitê da CEDAW, composto por especialistas eleitos pelos Estados-parte, responsável por monitorar e implementar os ditames da Convenção.

Entretanto, vários países que ratificaram essa Convenção, o fizeram com reservas a alguns de seus dispositivos, o que dificulta a sua aplicação já que os Estados – parte não se obrigam a garantir esses direitos em seu âmbito doméstico. O Comitê possui também a função de encorajar os países a retirarem as reservas para evitar a redução da força do tratado (GONÇALVES, 2013).

De acordo com Flávia Piovesan (2003, p. 40):

> A Convenção se fundamenta na dupla obrigação de eliminar a discriminação e de assegurar a igualdade. Logo, a Convenção consagra duas vertentes diversas: a vertente repressiva- punitiva voltada à proibição da discriminação e a vertente positiva-promocional, voltada à promoção da igualdade. A Convenção objetiva não só erradica a discriminação contra a mulher e suas causas, como também estimula estratégias de promoção da igualdade. Combina a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo, mediante a adoção de medidas afirmativas, enquanto medidas especiais e temporárias voltadas a aliviar e remediar o padrão discriminatório que alcança as mulheres. Alia-se à vertente repressiva-punitiva e à vertente positiva-promocional.

Em 6 de outubro de 1999 foi aprovado o Protocolo Facultativo à CEDAW, através da Resolução A/54/4 da Assembleia Geral da ONU. Esse protocolo ampliou significativamente as funções do Comitê da CEDAW, instituindo uma fiscalização mais rigorosa ao cumprimento do tratado. Além da análise dos Relatórios Periódicos enviados pelos Estados-parte (obrigação prevista no artigo 18 da Convenção), o Comitê passou a poder receber comunicações individuais que denunciem violações aos direitos humanos das mulheres e também a realizar visitas *in loco* a Estados-parte que tenham sido denuncia-

dos como perpetradores ou tolerantes às violações aos direitos humanos das mulheres. O Protocolo entrou em vigor em 22/12/200, e foi ratificado pelo Brasil em 2002 (GONÇALVES, 2013).

Embora a CEDAW tenha sido de fundamental importância para a especificação dos direitos humanos das mulheres, ela não abordou de forma explícita a temática da violência contra a mulher. Esse tema foi trabalhado na Recomendação Geral nº 19 adotada em 1992 pelo Comitê da CEDAW, que declara ser a violência contra as mulheres uma forma aguda de discriminação, que as impede de usufruírem de seus direitos e liberdades de forma equânime em relação aos homens. A Recomendação Geral também impõe aos Estados-parte a obrigação de promover a melhoria das condições de vida de mulheres e meninas, assegurando-lhes todos os seus direitos fundamentais e uma vida livre de violência e de discriminação.

A CEDAW trouxe um grande avanço no que concerne aos direitos humanos das mulheres, o que culminou em muitas transformações sociais nos Estados – parte e, consequentemente, mudanças ocorridas no cenário internacional. Contudo sabe-se que mesmo com a existência de instrumentos internacionais de direitos humanos, a mulher ainda é alvo de discriminação e de violações de direitos e esse fato é um entrave para a consolidação da participação das mulheres, em mesmo nível de igualdade com os homens, nas esferas política, social, econômica e cultural.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também conhecida como Convenção de Belém do Pará, foi adotada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 6 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995. Este tratado traz maior visibilidade ao tema da violência contra a mulher, regulamentando a sua proibição no âmbito regional, abordando a violência no âmbito privado e a questão da violência doméstica, assegurando às mulheres diversos direitos e liberdades e impondo obrigações aos Estados-parte.

A questão da violência de gênero já vinha sendo discutida em foros internacionais antes desse tratado ser elaborado. Em 1993, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra Mulher, por exemplo. Embora tenha sido o primeiro documento internacional que trata somente sobre este tema, ele não era juridicamente vinculante em relação aos Estados, ou seja, não cria obrigações pelas quais possam ser sancionados em caso de descumprimento.

Apesar de a Convenção de Belém do Pará ter sido aprovada em âmbito regional, seu texto foi inovador muito relevante para o reconhecimento e proteção dos direitos humanos das mulheres ao tratar, em especial, da violência contra a mulher como grave violação a esses direitos e às liberdades fundamentais, impondo aos Estados-parte o dever de investigar e condenar todas as formas de violência contra a mulher (nos âmbitos público e privado) e adotar políticas orientadas a prevenir, punir e erradicar esta violência, bem como agir no sentido de fornecer as vítimas acesso a procedimentos jurídicos eficazes.

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos possui uma Relatoria Especial para assuntos relacionados aos direitos das mulheres, a "Relatoría sobre los Derechos de La Mujer", ligada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Essa relatoria tem desempenhado um importante papel como órgão responsável por organizar, sistematizar e divulgar informações sobre a situação das mulheres nas Américas, contribuindo assim, por meio de seus informes, para dar visibilidade aos problemas das mulheres na região, bem como para apontar propostas de soluções para esses problemas (GONÇALVES, 2013).

Os artigos 1º e 2º da Convenção trazem a definição de violência de gênero de forma ampla e destacam que existem vários tipos de violência contra a mulher: a violência física, a violência sexual e a violência psicológica. Esses artigos ainda afirmam que esses atos de violência podem acontecer dentro do ambiente familiar ou em qualquer outro ambiente, inclusive podendo ser praticada pelo Estado ou por qualquer um de seus agentes.

Os artigos 3º a 6º trazem exemplos de direitos das mulheres que devem ser garantidos demonstrando o reconhecimento de sua situação de vulnerabilidade e necessidade de se garantir a sua dignidade humana. Entre eles, temos o direito à integridade física, mental e psicológica, o direito à liberdade, direito de não ser submetida à tortura, o direito à segurança, o direito a uma vida livre e sem violência, o direito de ser valorizada e educada livre de padrões de comportamento ou práticas sociais que as inferiorizem.

Os artigos 7º a 9º da Convenção trazem os deveres dos Estados-parte. Os principais compromissos acordados pelos Estados nessa Convenção são: incluírem em suas legislações internas normas penais, civis e administrativas necessárias para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher; tomarem todas as medidas apropriadas, incluindo medidas legislativas, para modificar ou revogar lei e regulamentos vigentes, ou para modificar práticas jurídicas ou consuetudinárias que respaldem a tolerância da violência contra a mulher; e estabelecerem um atendimento jurídico eficaz e justo para mulheres vítimas de violência.

Os artigos 10 a 12 trazem os mecanismos de proteção aos direitos das mulheres estabelecidos pelo Sistema Interamericano de Direitos Humanos. O

artigo 12, especificamente, com o propósito de proteger o direito da mulher a uma vida livre de violência, autoriza qualquer pessoa, grupo de pessoas ou entidade não-governamental legalmente reconhecida em um ou mais Estados membros da Organização, a apresentar à Comissão Interamericana de Direitos Humanos petições que contenham denúncias ou queixas de violação dos deveres postulados no artigo 7º da Convenção cometidas pelos Estados.

A Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional e o Protocolo de Palermo

No contexto do surgimento desses importantes tratados internacionais voltados para a proteção dos direitos humanos, merece destaque a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional e seus respectivos Protocolos Adicionais, haja vista que tais documentos tratam especificamente do tráfico internacional de pessoas. Essa Convenção representa a tentativa de unificar ideias presentes em tratados internacionais anteriores que abordavam aspectos do crime organizado transnacional.

De forma detalhada, esse instrumento internacional procurou atingir um universo bastante amplo de possibilidades de atuação criminosa, de meios utilizados para a consecução do crime e de formas de exploração. Seu objetivo foi fortalecer os eixos do enfrentamento compreendidos na prevenção, repressão e responsabilização dos autores e favorecer a proteção da vítima, no caso do tráfico, considerando as múltiplas peculiaridades do delito que o torna bastante difícil de combater.

De acordo com Rodrigo Carneiro Gomes (2009, p. 25):

> A Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional é o documento normativo básico que, no plano internacional, rege as ações legais e as políticas institucionais de combate ao crime organizado praticadas na maioria dos países celebrantes desse Tratado Internacional. Com efeito, é a Convenção de Palermo que contém os postulados básicos, as diretrizes fundamentais que inspiram e orientam a elaboração de leis e a formulação das políticas de prevenção e repressão ao crime organizado [...].

Portanto, a Convenção de Palermo e seus respectivos protocolos trazem orientações para que os Estados-parte implementem o controle do crime organizado transnacional, pautando as suas ações na prevenção, investigação, instrução e julgamento dos crimes tipificados nesse dispositivo. Essas ações consistem em cooperação internacional com organizações internacionais e outros Estados, aplicação da lei, promulgação de leis específicas, maior fiscalização e proteção das fronteiras pelas autoridades policiais e proteção às

vítimas (JESUS, 2003).

O Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o *Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças*, conhecido como Protocolo de Parlemo, é o instrumento internacional que cuida do enfrentamento ao tráfico internacional de pessoas.

Após uma série de discussões no âmbito internacional e debates sobre o tema na academia, movimentos sociais e órgãos da esfera pública, o Protocolo de Palermo entrou em vigor substituindo a Convenção das Nações Unidas sobre *Supressão do Tráfico de Pessoas e a Exploração da prostituição de Outros de 1949*. Essa norma representou um avanço para a época, mas manteve a associação do tráfico de pessoas com a prostituição, entendendo esta como uma prática a ser proibida em qualquer de suas formas, ainda que exercida por pessoas adultas e ainda que não fosse praticada de forma forçada. Diferentemente, o Protocolo de Palermo não aborda o tráfico de maneira associada à prostituição, além de distinguir, por via interpretativa, a prostituição forçada da prostituição exercida livremente (OLIVEIRA; SCHILLING, 2014).

Durante o processo de negociação, muitas entidades protetoras dos direitos humanos estavam presentes e foram de fundamental importância para a inclusão de aspectos de direitos humanos no Protocolo. Assim, o tráfico internacional de pessoas, além de ser considerado um crime transnacional grave, também é considerado como uma flagrante violação de direitos humanos fundamentais. Essa perspectiva melhorou as recomendações de tratamento das pessoas traficadas, promovendo maior respeitabilidade aos direitos das vítimas.

Inclusive, por conta dessa abordagem, a questão do consentimento da vítima de tráfico é irrelevante, segundo o Protocolo de Palermo, para a configuração do crime, pois a presença de indícios que denotem violações de direitos humanos é suficiente para dar início a uma investigação sobre a possível existência do crime.

O Brasil ratificou a esse protocolo, incorporando suas normas ao âmbito do ordenamento jurídico nacional através do Decreto nº 5.017, de 12 de março de 2004. Trata-se do primeiro instrumento legal internacional juridicamente vinculante que traz uma definição consensual sobre o tráfico internacional de pessoas (definição já explicitada no capítulo anterior).

Com a ratificação, o Brasil assumiu o compromisso de se estruturar, criando instrumentos legais e mecanismos políticos e administrativos para promover enfrentamento ao tráfico internacional de pessoas, sob pena ser responsabilizado internacionalmente, e também assume o compromisso de prestar devida assistência às vítimas de tráfico com total respeito aos direitos humanos.

Não se trata apenas de promover mudanças na legislação penal interna para se adequar aos preceitos trazidos pelo Protocolo de Palermo e buscar criminalizar os sujeitos ativos do crime de tráfico internacional de pessoas, mas também de promover políticas públicas nos âmbitos doméstico e internacional para promover o enfrentamento do delito.

O Protocolo de Palermo traz a exploração como o elemento principal utilizado na construção do conceito de tráfico internacional de pessoas. Essa exploração pode estar associada ao comércio sexual ou prostituição, ao trabalho escravo ou práticas análogas e a remoção de órgãos.

Nesse sentido, busca disciplinar ações e medidas destinadas a prevenir e combater o tráfico internacional de pessoas, conferindo especial atenção às mulheres e crianças, sempre pautadas com a plena garantia de seus direitos humanos. Para garantir o alcance desse objetivo principal, recomenda a cooperação entre os Estados- partes, diante da gravidade e do caráter transnacional do crime.

Essa cooperação consiste na troca de informações entre as autoridades judiciais e administrativas dos Estados envolvidos, solicitação de diligências, produção de atos processuais e de troca de provas com o objetivo de promover uma investigação mais coerente de crimes transnacionais e, consequentemente, subsidiar a comprovação dessas práticas criminosas. As modalidades de cooperação vigentes no Brasil são: extradição, entrega ao Tribunal Penal Internacional, transferência de apenados, homologação de sentença penal estrangeira, carta rogatória e auxílio direto (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2015).

Apesar de a cooperação internacional ser a medida recomendada pelo Protocolo de Palermo, é interessante destacar que essas cooperações, bem como outras recomendações incorporadas nesse protocolo, não podem ser exercidas de maneira uniforme por todos os países membros, pois estão sujeitas as contradições e posições assimétricas dos Estados no cenário internacional. Tais assimetrias refletem diretamente na classificação e enquadramento conceitual e jurídico de quem é considerada vítima ou não, nas decisões judiciais relacionadas ao delito, no modo como o tema é tratado pelos meios de comunicação e pela sociedade civil e, especialmente, repercutem na elaboração e execução da política externa de enfrentamento.

A análise das causas e consequências nos casos envolvendo tráfico internacional de pessoas deve perpassar por questões sociais, econômicas, políticas e culturais dos Estados envolvidos. Conciliando esses fatores com os princípios fundamentais que regem os direitos humanos, como a universalidade, indivisibilidade, inviolabilidade e não discrimi-

nação, existe maior possibilidade de definir estratégias de prevenção e combate ao tráfico e também de prestar melhor assistência às vítimas (JESUS, 2003).

Conclusão

O presente artigo procurou destacar o papel dos instrumentos internacionais que tratam da defesa dos direitos das mulheres e do tráfico internacional de pessoas como elementos principais desse sistema e demonstrar que a adesão do Brasil a esses tratados evidencia a transformação do enfrentamento ao tráfico internacional de mulheres em uma importante prioridade política, inserindo essa problemática como preferencia na sua agenda internacional.

No entanto, no que se refere à dimensão da implementação, muitos desafios ainda perpassam a política externa e interna brasileira. Uma maior articulação entre essas duas dimensões e uma maior efetividade entre o compromisso assumido no plano do dever ser e a sua realização empírica permanecem como desafios e ensejam a continuidade de pesquisas interdisciplinares entre direito, sociologia e relações internacionais.

Referências

ALVES, J. A. L. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no Discurso Diplomático Brasileiro. In: GIOVANNETTI, Andrea (Org.). *60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil*. Brasília. Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p. 63-96.

_____. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva; Brasília, DF: Alexandre de Gusmão, 1994.

_____. Direitos humanos e o papel do Brasil. In: *O Brasil e a ONU*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

_____. *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARAVENA, F. R. Seguridad humana: concepto emergente de la seguridad del siglo XXI. In: *Seguridad humana, prevención de conflictos y paz en America Latina e Caribe.* UNESCO e FLASCO-Chile org. Santiago: Novembro, 2001.

ARY, T. C.; MAIA, A. C. Tráfico de seres humanos na sociedade internacional contemporânea. Globalização, políticas migratórias e esforços multilaterais de combate. REMHU – *Revista Interdisciplinar da mobilidade humana,* n 31, p. 495-503, 2008.

BRANT, Leonardo Nemer Caldeira; STEINER, Sylvia Helena. *O Tribunal Penal Internacional* – Comentários ao Estatuto de Roma. 1. ed., Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2016.

BRASIL. Decreto n° 2.740, de 20 de agosto de 1998. *Promulga a Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, assinada na Cidade do México em 18 de março de 1994.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 1998.

BRASIL. Decreto n° 5.017, de 12 de março de 2004. *Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2004.

CASTILHO, E. W. V. de. Tráfico de pessoas: da Convenção de Genebra ao Protocolo de Palermo. In: BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. *Política nacional de enfrentamento ao tráfico de pessoas.* Brasília-DF, SNJ, 2008.

EPPING, L.; PRÁ, J. R. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, p. 33-51, jan-abr. 2012.

GOMES, Rodrigo Carneiro. *O Crime organizado na visão da Convenção de Palermo.* 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

GONÇALVES, Tamara Amoroso. *Direitos humanos das mulheres e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos.* 1. ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

JESUS, Damásio de. *Tráfico internacional de mulheres e crianças* - Brasil: aspectos regionais e nacionais. São Paulo: Saraiva, 2003.

KAMIMURA, A.; PIOVESAN, F. Tráfico de pessoas sob a perspectiva de direitos

humanos: prevenção, combate, proteção às vítimas e cooperação internacional. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. ANJOS, Fernanda Alves dos, et al. (Orgs.). *Tráfico de pessoas:* uma abordagem para os direitos humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 2013. p. 105-132.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Migração e tráfico internacional de pessoas. Guia de referência para o Ministério Público Federal.* Brasília: MPF, 2016.

_____. *Temas de cooperação Internacional*. Brasília: MPF, 2015.

OLIVEIRA, F. C. S. F.; SCHILLING, F. I. Globalização, prostituição e tráfico de pessoas. *Revista Communicare – Dossiê Feminino*, v. 14, p. 46-58, jan/jun.2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.* Disponível em: <https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV8&chapter=4&clang=_en>. Acesso em: 12 out. 2016.

PIOVESAN, Flávia. A mulher e o debate sobre direitos humanos no Brasil. In: Ministério das Relações Exteriores. *Direitos humanos*: atualização do debate. Brasília: Bandeirantes, 2003, p. 39-44.

_____. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.* 14. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

RAMOS, André de Carvalho. *Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.* Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2012.

REIS, R. R. Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. *Revista brasileira de Ciências Sociais,* v. 19, p.149-164, jun. 2004.

REZEK, José Francisco. *Direito Internacional Público*: curso elementar. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais,* p. 11-32, jun.1997.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Tratado de direito internacional de direitos humanos.* v. 1. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1997.

UNITED NATIONS. *Beijing Declaration and Platform for Action*. The Fourth World Conference on Women: Beijing, 1995.

USMAN, U. M. Trafficking in women and children as vulnerable groups: talking through theories of international relations. *European Scientific Journal,* v. 10, n. 17, 2014.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.
Aprovado em: 9 de abril de 2018.

Resenha

Direitos humanos e absolutismo normativo

Guilherme Assis de Almeida[1]

Resenha: LINDGREN-ALVES, José Augusto. *É preciso salvar os Direitos Humanos!* São Paulo: Editora Perspectiva, 2018

Tive a alegria de conhecer Lindgren-Alves no segundo semestre de 2000 quando iniciei meu pós-doutorado no Núcleo de Estudos da Violência (USP) sob a supervisão de Paulo Sérgio Pinheiro. Nesta época já o conhecia graças à leitura de dois de seus livros: "Direitos Humanos como Tema Global" (1994) e "A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos" (1997).

Tive a alegria de conhecer Lindgren-Alves no segundo semestre de 2000 quando iniciei meu pós-doutorado no Núcleo de Estudos da Violência (USP) sob a supervisão de Paulo Sérgio Pinheiro. Nessa época já o conhecia graças à leitura de dois de seus livros: "Direitos Humanos como Tema Global" (1994) e "A Arquitetura Internacional dos Direitos Humanos" (1997). Enfatizo que esses dois livros juntamente com a leitura de artigos de Antônio Augusto Cançado Trindade foram minha iniciação bibliográfica no âmbito dos direitos humanos como tema central das Relações Internacionais.

Logo no início de 2001 Lindgren lançou mais um livro "Relações Internacionais e Temas Sociais: a Década das Conferências". Esse livro foi fundamental para entendermos a emergência do tema dos Direitos Humanos como questão central da ONU. Foi por obra e graça do secretário geral da ONU o egípcio Boutros Boutros-Ghali que as conferências foram realizadas com a significativa presença dos mais diversos atores da sociedade civil global em todas elas. Lembro que foi de Lindgren a proposta da realização de uma nova

1 Professor livre-docente da Faculdade de Direito da USP, autor do livro "A Proteção da Pessoa Humana no Direito Internacional: Conflitos Armados, Refugiados e Discriminação Racial".

conferência foi realizada para discutir o tema da discriminação racial. A Conferência de Durban, no ano 2001.

Com o fim do meu pós-doutorado, em 2004, recebi o irrecusável convite de Celso Lafer para resenhar a obra "Os Direitos Humanos na Pós Modernidade" (mais um de Lindgren...) para a Revista Política Externa. Nesse livro Lindgren mostra como nessa fase histórica na qual deparamo-nos com o protagonismo dos ditos "universais fugidios". O próprio conceito de direitos humanos estava sofrendo uma transformação sem precedentes.

O livro atual "É preciso salvar os Direitos Humanos!", mais uma obra de reflexão teórica fundamentada na experiência profissional de Lindgren, é um verdadeiro "grito de alerta" sobre a forma como a universalidade da dignidade da pessoa humana está sendo relativizada por diversas decisões jurídicas, recomendações de organizações internacionais e reflexões teóricas. O título da obra repete o título do primeiro, dos doze artigos que compõem o livro, escrito no ano de 2010, o que mostra a perenidade da reflexão do autor lastreada na sua vivência diplomática como membro do Comitê para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CERD - em inglês).

O meu "lugar de fala" nessa resenha é de um amigo, admirador e por que não dizer "aluno" do Embaixador Lindgren-Alves... Nessa perspectiva acredito que a fragilização do conceito de universalidade da dignidade da pessoa humana vem ocorrendo, de forma gradativa, desde a elaboração dos primeiros tratados do Direito Internacional dos Direitos Humanos stricto sensu (o primeiro tratado foi A Convenção Internacional para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, 1965). Deixou-se de lado uma concepção do universal ligada a ideia de um Direito Natural como conjectura (ideia de Miguel Reale) ou de uma moralidade universal, para a imposição de um "absolutismo normativo" (conceito do historiador do Direito, o professor italiano Paolo Grossi). O resultado é a atual fase hegemônica do processo histórico normativo conhecido como "Constitucionalização do Direito Internacional". O protagonismo do Direito Constitucional leva a criação de expressões como "Transconstitucionalismo" (professor Marcelo Neves). No momento histórico atual, o que dá fundamento a "Arquitetura dos Direitos Humanos" é a norma.

O desafio que se coloca para nós acadêmicos e/ou militantes dos direitos humanos é como reconstruir o sentido da dignidade da pessoa humana como universal. Não só como imposição normativa, mas enquanto busca do que é comum, que para além da norma demanda de nós cidadãs e cidadãos globais o exercício de práticas da vida cotidiana permeadas pela reverência à dignidade.

São Paulo, 4 de maio de 2018.

Ensino Jurídico e educação em direitos humanos:

Como o estudo de casos pode alavancar uma visão re alista e humanista para o Direito

Samuel Mendonça[1]

Resenha: BITTAR, Eduardo C. B. *Introdução ao estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça.* São Paulo: Saraiva, 2018.

Seria desnecessário apresentar um autor renomado como é o caso de Eduardo Carlos Bianca Bittar se a *Revista* fosse da área do Direito, no entanto, considerando se tratar de periódico do campo da Educação, cabe uma brevíssima exposição para que se observe, de pronto, sua preocupação educacional – seja no que diz respeito ao *Ensino Jurídico,* seja em relação ao tema da *Educação em Direitos Humanos* –, que influencia os sistemas de ensino, na medida em que há legislação precisa em relação a esta temática: a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que "Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos" (Brasil, 2018). Na condição de Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo, Bittar tem realizado um trabalho ímpar, justamente colocando em relevo a necessidade de se pensar o Direito a partir de outras bases. É Doutor e Livre-docente em Direito pela Universidade de São Paulo, pelo Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito, o que confere o olhar filosófico para o campo do Direito.

1 Professor Permanente do PPG Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bolsista Produtividade em Pesquisa/CNPq. samuelms@gmail.com

Não se trata de um *olhar filosófico* contemplativo; mas, justamente combativo, o que fundamenta a sua mais recente *Teoria do Humanismo Realista* (THR), que nasce da *Teoria Crítica da Escola de Frankfurt*.

A obra *Introdução ao Estudo do Direito: humanismo, democracia e justiça* é constituída de 616 páginas e 24 capítulos. Apresenta um arcabouço necessário à formação do estudante de Direito; mas, vou além, seu conteúdo, que enfatiza o estudo de casos concretos com a temática dos *Direitos Humanos*, explicitados em cada um dos capítulos, é tão necessário a qualquer estudante e profissional com interesse e sensibilidade em se engajar a uma *visão realista e humanista* para o Direito, quanto o Direito é carente de *humanizar-se*. Aliás, trata-se de obra pertinente e adequada também para os sistemas de ensino, afinal, o Art. 11 da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, determina que os "Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos" (Brasil, 2018). É neste sentido que se trata de livro que ultrapassa os interesses do universo de cursos jurídicos.

O Direito é consolidado como campo de construção de conhecimento *dogmático*. Assim, uma obra sobre *Introdução ao Estudo de Direito,* fundamental em todos os cursos de formação do bacharel em Direito do país, com enfoque em três categorias nucleares para se pensar o aprimoramento da sociedade – *o humanismo, a democracia e a justiça* – já revela singularidade suficiente para se 're-pensar' o sentido do Direito na sociedade. O autor mescla discussões teóricas de fundo com problemas concretos do mundo da vida, tornando possível e urgente sua visão realista e humanista do Direito.

Os capítulos introdutórios tratam da distinção entre Direito e Ciência e o Conceito de Direito, com ênfase na perspectiva habermasiana. São aspectos do *humanismo,* isto é, fundamentos da história e da cultura que norteiam a trajetória humana. Neste sentido, a *Teoria do Humanismo Realista* (THR) encontra lugar com cuidadosa fundamentação e aproximação à *Teoria da Democracia Deliberativa*.

Avança o autor com o conceito de pessoa do Direito, com ênfase na *questão da dignidade da pessoa humana*. A partir desta preparação, enfatizam-se as relações humanas e relações jurídicas da sociedade. Essencial para a compreensão da sociedade é a retomada histórica, feita pelo autor, que parte do Direito Arcaico até o Direito na Pós-Modernidade, aliás, tema de sua tese de Livre-docência. No capítulo sobre o Direito e história brasileira, o Autor analisa as principais marcas do país, nos períodos do Brasil-Colônia, Império e República. É por meio deste arcabouço teórico, que contempla outros campos do saber, que o livro se mostra fundamental para se estabelecer uma *visão realista e humanista do Direito*.

A discussão sobre a cultura brasileira no contexto de transformações

sociais encontra lugar no livro em capítulo que coloca em relevo o aspecto conservador e transformador da sociedade. Assim, passa-se a discutir as fontes do Direito com ênfase nas práticas contemporâneas de *cidadania*. É por meio desta marca que Bittar se distancia de construções jurídicas prontas e dogmáticas e assume o caráter transformador do Direito. Com um cuidadoso capítulo sobre as funções da legislação, o leitor encontra, de forma didática, modalidades de leis existentes no sistema jurídico brasileiro. Mas, são os casos práticos de cada capítulo que singularizam a obra e demonstram a possibilidade de se conceber *uma visão realista e humanista* do Direito.

No que diz respeito à segunda categoria nuclear, isto é, a democracia, embora algumas discussões tangenciais já aparecerem nos capítulos anteriores, será a partir do capítulo intitulado 'Direito, democracia e participação social' que o autor enfatizará o seu entendimento da democracia como base para a consolidação da *Educação em Direitos Humanos.* Assim, discussões propedêuticas em torno de princípios como o da legalidade ou mesmo da legitimidade encontram lugar de desenvolvimento. Por isso, consegue avançar no sentido de discutir a importância das instituições para a configuração da democracia justamente na medida em que viabiliza o acesso à justiça. Critica o aparelho burocrático do Estado, que se encontra em uma cultura igualmente burocrática na realidade brasileira. Avança para a problematização muito pertinente das normais jurídicas, enfocando o papel do legislador na formação democrática das normas jurídicas. Desenvolve ainda os atributos das camadas normativas com ênfase nos atributos jurídicos como a validade, a vigência, o vigor e eficácia.

Passa então, o autor, para uma discussão central para se pensar o sistema jurídico, a partir de sua função social e da justiça, por meio da análise de teorias normativistas, de sistemas, do discurso e da semiótica. O sistema jurídico é, então, colocado em relevo com anúncio de suas antinomias e lacunas. Neste contexto, Bittar analisa os paradigmas positivista e pós-positivista, da mesma forma algumas categorias praticamente intocáveis do mundo jurídico: a segurança e a certeza; afinal, é comum o argumento em torno da necessidade de manutenção da segurança jurídica. Assim, o instituto da ponderação encontra lugar na discussão, no sentido de viabilizar a possibilidade de superação de antinomias jurídicas, da mesma forma que o papel do intérprete se justifica. Afinal, o que é o Direito no mundo complexo em que vivemos senão a possibilidade de interpretação da legislação a partir de casos concretos que consideram a estrutura normativa?

O autor passa a investigar, na seara da interpretação, a importância da linguagem jurídica na aplicação do Direito, afinal, para a realização da terceira categoria nuclear, a justiça, o raciocínio jurídico ganha destaque. Assim, há

aprofundamento em relação aos tipos de raciocínio que levam para a prática jurídica, isto é, das decisões político-administrativas, político-legislativas ou mesmo de uma decisão judicial. Na perspectiva da hermenêutica jurídica, a narrativa da segurança encerra o discurso jurídico; no entanto, atores da sociedade atual têm assombrado o mundo de decisões judiciais, de forma tácita porque o Direito é poder e sua estrutura regula a sociedade, sobretudo pelo papel que desempenha o poder midiático em decisões judiciais.

Ora, que democracia sobrevive a um ambiente que mescla o raciocínio jurídico em decisões que se abrem ao arbítrio? É neste sentido que o autor enfatiza a importância da *razoabilidade* e da *ponderação* no raciocínio jurídico. Autores fundamentais para este debate são explicitados, como por exemplo, Ronald Dworkin, Jürgen Habermas e Robert Alexy. Essa seleção evidencia a atualidade de referências, reforçando a importância do livro. O autor demonstra a aporia existente entre a objetividade e a subjetividade em se tratando do raciocínio jurídico e, por isto, a necessidade da interpretação e da argumentação, que levem em conta a ponderação e razoabilidade.

Todo este denso arcabouço é construído para o último e, na minha interpretação, o mais importante capítulo da obra, intitulado: 'Direito, injustiça e justiça'. Considero o mais importante justamente porque a *Educação em Direitos Humanos* não busca outra coisa senão a realização da justiça que só é possível por meio do *diagnóstico da injustiça*. Desta forma, a discussão em torno da Teoria Tradicional e da Teoria defendida pelo autor, isto é, da *Teoria do Humanismo Realista*, implica a discussão sobre sentidos do termo justiça, principalmente sua tematização em torno de injustiças e violência. Assim, o esforço de se pensar o Direito por meio da justiça diz respeito ao encaminhamento oferecido pelo autor no sentido da demonstração clara e evidente de sua *preocupação educacional,* seja com o *Ensino Jurídico,* seja, também com os sistemas de ensino, demonstrando a importância da obra para todos os atores sociais que se incomodam com *truculências sociais,* como são casos discutidos pelo autor: População de Rua; a temática LGBT; Pessoas com Deficiência; Trabalho Digno; Comunidade indígena; Idoso; Migrante; Militar Aposentado, etc. Os casos ajudam o(a) estudante a pensar de forma *situada*, problemas *concretos*, geralmente referenciados a partir de casos reais, ocorridos na *realidade braileira*, e que favorecem a tomada de consciência sobre as pautas das diversas dimensões dos *Direitos Humanos*. Assim é que se faz *Ensino Jurídico,* fazendo-se também, *Educação em Direitos Humanos*.

Entendo que se trata de leitura obrigatória para estudantes e profissionais de Direito, por certo; mas, além desses, trata-se de obra importante também para todas as pessoas que desejam uma sociedade com mais *justiça social, equidade e democracia*. O *humanismo* confere o aporte para isto, no

plano da compreensão. Afinal, é possível avançar em relação à *Educação em Direitos Humanos* e o livro *Introdução ao Estudo do Direito*: *humanismo, democracia e justiça,* de Eduardo C. B. Bittar, por se tratar de texto didático e muito bem escrito, significa a possibilidade de acesso a um discurso complexo que é o discurso jurídico. No entanto, por ser acessível – principalmente pelo método de *análise de casos*, numa visão dos problemas de injustiça da sociedade a partir da prática, e exatamente por isso – pode auxiliar no sentido de alavancar uma visão *realista e humanista,* atualmente tão necessária, para o Direito, operando um importante *giro teórico* na compreensão da Teoria do Direito.

Referências

BITTAR, Eduardo C. B. *Introdução ao Estudo do Direito*: humanismo, democracia e justiça. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____. A Teoria do Direito e a Teoria do Humanismo Realista. *Conjur – Consultor Jurídico.* São Paulo, 7 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-fev-07/eduardo-bittar-teoria-direito-teoria-humanismo-realista#_ftn5m>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Entrevista sobre a Teoria do Humanismo Realista ao jornalista Luiz Prado. *Jornal da Universidade de São Paulo.* 01/03/2018. Disponível em: <http://jornal.usp.br/cultura/livro-defende-ensino-de-direito-humanista-e-interdisciplinar/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.* Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

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:
A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui 3 seções: uma para publicação de dossiês, outra para artigos diversos, e uma terceira seção específica para publicação de resenhas sobre obras referentes aos direitos humanos publicadas nos últimos 3 anos.

SUBMISSÕES

1. Política de acesso livre:
A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita 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 publica apenas artigo de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação stricto sensu também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.

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 sublinhado.

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 2018.

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.

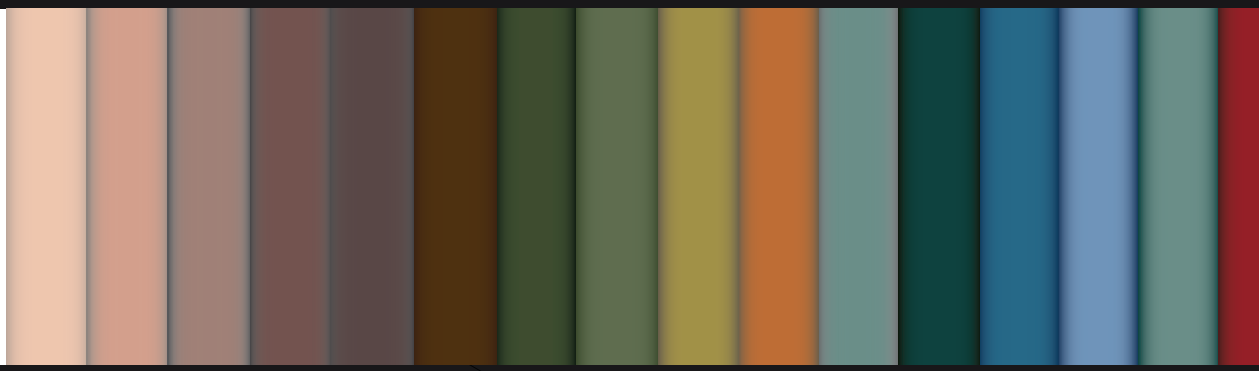
* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"

Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso – *Presidente*
Tânia Suely A. Marcelino Brabo – *Vice*
Eli Vagner Francisco Rodrigues – *Coordenador de projetos e eventos*
Ari Fernando Maia – *Coordenador de pesquisa*
Alvaro Martins Guedes – *Representante da PRAD*
Jane Megid – *Representante da PROPe*
Juarez Tadeu de Paula Xavier – *Representante da PROEX*
Iraíde Marques de Freitas Barreiro – *Representante da PROGRAD*
Bernardo Mançano Fernandes – *Representante da PROPG*

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



Os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica, divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia.

A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, disponível também em formato eletrônico em: www2.faac.unesp.br/ridh

unesp

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

faac

IPPRI

CULTURA ACADÊMICA Editora